



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

GREICY STEINBACH

A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR
UM ESTUDO DE CASO NA UFSC

Florianópolis, 2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

GREICY STEINBACH

A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR
UM ESTUDO DE CASO NA UFSC

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Santa Catarina como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação. Linha de
Pesquisa *Trabalho e Educação*.
Orientador: Professor Dr. Lucídio
Bianchetti

Florianópolis, 2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Steinbach, Greicy

A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR : UM ESTUDO DE CASO NA
UFSC / Greicy Steinbach ; orientador, Lucídio Bianchetti -
Florianópolis, SC, 2015.

232 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Monitoria. Trabalho e Educação. Ensino
Superior. Formação de professores.. I. Bianchetti, Lucídio.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

GREICY STEINBACH

**A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR
UM ESTUDO DE CASO NA UFSC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa *Trabalho e Educação*. Orientador: Professor Dr. Lucídio Bianchetti
Banca Examinadora:

Dr. Lucídio Bianchetti
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador

Prof^a. Dra. Elí Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS
Membro

Prof. Dr. Marcos Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro

Prof^a. Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro

Prof. Dra. Marilú Diez Lisboa
Universidade do Planalto Catarinense
Suplente

A todos que se fizeram presentes neste
sonho.

Ao Lucídio, por tudo.

AGRADECIMENTOS

...duas páginas endereçadas particularmente àquelas/es que me ajudaram a transformar alguns monstros em Totós, como dizia o poeta Quintana.

Estas são as últimas palavras escritas exclusivamente para a dissertação. É o momento em que paramos em frente à tela do computador, respiramos profundamente, nos emocionamos e retornamos ao início do mestrado.

À minha família. Obrigada pelas palavras de carinho. Com certeza elas serviram como impulsionadoras nesse processo. À minha mãe, pela confiança e amizade.

Ao Deivid, pessoa que presenciou todas as minhas alegrias, angústias, os choros, sorrisos e que foi cúmplice nesse processo árduo, mas também de grandes aprendizados.

Ao meu orientador, Professor Dr. Lucídio Bianchetti, com quem tive a honra de conviver. Sempre disposto a compartilhar os seus ensinamentos com todos os que o cercam. Agradeço pelo aprendizado, fruto do convívio, das conversas e das disciplinas cursadas. Lucídio é admirável, tanto pela sua competência profissional quanto pela pessoa generosa que é! Não existem palavras para expressar a sua importância no meu processo formativo e na minha vida.

Aos professores que participaram da minha formação no Curso de Pedagogia da UFSC e me possibilitaram os primeiros entendimentos sobre a educação.

Aos professores do PPGE/UFSC, que me proporcionaram uma educação mais crítica, por meio da qual foi possível apreender a importância de compreender a educação e sua relação com contextos sociais mais amplos. Ao professor Adriano Nuernberg, por compartilhar generosamente seus conhecimentos sobre a Teoria Histórico-Crítica.

Aos professores Maria Helena Câmara Bastos, Nilcéa Pelandre

e Marcos Laffin, pelos importantes apontamentos na qualificação, a fim de que o trabalho fosse “lapidado” e, assim, tomasse seu formato final.

Aos professores Elí Henn Fabris, Marcos Laffin, Diana Carvalho de Carvalho e Marilu Diez Lisboa, por gentilmente aceitarem fazer parte desta banca.

À preciosa amizade que fiz neste percurso, à querida amiga Luiza Turnes. Obrigada por todos os momentos compartilhados, pelos e-mails trocados, pelas trocas de experiências e de figurinhas, por me “orientar” nessa trajetória, com sua simplicidade e disponibilidade para partilhar o seu conhecimento.

Aos amigos e colegas do grupo de pesquisa Trabalho e Conhecimento na Educação Superior (TRACES), pela parceria no decorrer desse processo e por esperar até o final para ler esse trabalho.

A todos os meus amigos, a amizade é o que nos move, vocês foram e são importantes para mim. Em especial, à Patrícia Machado, Ethel Limaco, Luana Maria, Francine Mariot, Mariana Lindner, Kátia Fraga, Maryane Pereira e Sandra Mara.

À Ana Karina Corrêa, pelo auxílio nas transcrições das entrevistas.

À Liège, que nos momentos de medo, insegurança e inquietação, fazia meus olhos se acalmarem.

Aos profissionais, professores e amigos da Creche Francisca Idalina Lopes e da Creche Poeta João da Cruz e Souza, pela parceria.

Às servidoras da UFSC, Ezmir Dippe Elias e Claudete Regina Ferreira, pela colaboração efetuada ao trabalho durante as visitas ao Arquivo Central da UFSC e ao Arquivo do Gabinete da Reitoria. Ao servidor Edson Batista da Silva, pela receptividade no Departamento de Integração Acadêmica e Profissional (DIP).

Aos entrevistados, pela concessão de seu tempo e pela confiança em fornecer as valiosas informações que compuseram seus depoimentos, material imprescindível para a realização deste trabalho.

A todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho, pois, como sabiamente nos advertia Marx (1985), “qualquer trabalho científico, qualquer descoberta, qualquer invenção é um trabalho universal. Ele está condicionado em parte pela cooperação de contemporâneos, em parte pela utilização do trabalho de seus predecessores”.

Muito Obrigada!

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.
(PAULO FREIRE, 1997).

“Eu acho que o mais interessante é guardar, é localizar o monitor nesse espaço intermediário que ele passa a ocupar, entende? Por que ele não é nem professor nem aluno, então ele tem, sem ser professor e nem aluno, ele também tem um lugar de voz, como ele acompanha todas as aulas, ele tem uma condição privilegiada de opinar. Então ele pode opinar e eles opinam de maneira muito pertinente, que ajuda a aprimorar a qualidade do debate, e também aprendem ao longo do semestre, a aguardar, encontram o seu lugar específico de fala. Ou seja, aprendem que não devem monopolizar o espaço, monopolizar o debate e aprendem também que a voz deles é importante. Se espera que eles estejam ali também para contribuir com a discussão. Então isso é muito legal! Também os alunos, quando os monitores atuam desse jeito próximo, os alunos veem no monitor um cúmplice, um interlocutor, e às vezes acionam o monitor para tratar de uma dificuldade específica”.

(Entrevistado 4).

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação é o de caracterizar as concepções históricas em geral e teórico-normativas do Programa de Monitoria nas licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo de caso acerca do “Programa de Monitoria da UFSC”. Utilizamos várias fontes de dados, como entrevistas, análises das Resoluções Normativas do Programa de Monitoria da UFSC dos anos de 1993 e 2012, dos documentos sobre a implementação do “Programa de Monitoria” na IES, de teses, dissertações e produção bibliográfica. Isso permitiu-nos estabelecer uma relação entre o prescrito e aquilo que vem sendo posto em prática na e pela IES. Para a exploração do material coletado, utilizamos a “análise de conteúdo” (BARDIN, 1977). Iniciamos o processo de “aproximação/acercamento” à temática de pesquisa realizando cinco (5) entrevistas com os responsáveis pelo Departamento de Integração Acadêmico e Profissional (DIP), entre os anos 2009 e 2013, com a Coordenadoria Geral de Estágios da UFSC e com os representantes da Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP), em 2013, buscando compreender como acontece a prática da monitoria na UFSC, tendo como fonte as falas dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação. Também realizamos cinco (5) entrevistas com Pró-Reitores de gestões anteriores a 2013, objetivando resgatar o histórico da monitoria na UFSC. Concluído o processo de aproximação à temática de pesquisa, realizamos seis (6) entrevistas com os sujeitos responsáveis pelo processo de monitoria na atualidade, seja na parte administrativa, seja na de execução, nos Centros de Ensino (CE) da UFSC que oferecem cursos de licenciatura. Nos cinco capítulos em que se subdivide a dissertação, apresentamos os aspectos históricos referentes à educação no contexto da sociedade burguesa; investigamos, nos experimentos e nos registros clássicos que tratam da monitoria, a forma como esta estratégia foi implementada e sistematizada, inclusive no Brasil; resgatamos o histórico da monitoria na UFSC, a partir das entrevistas de “aproximação/acercamento”; apresentamos e analisamos os dados da investigação empírica; movemo-nos entre a empiria, a teoria e a literatura, buscando analisar a monitoria, as práticas desta e suas implicações para a formação discente e docente. Nas considerações finais, apresentamos alguns elementos sobre os possíveis caminhos que decorrem desta pesquisa, retomando os nossos objetivos e a problemática inicial de investigação.

Palavras-Chave: Monitoria. Trabalho e Educação. Ensino Superior. Formação de professores.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to characterize historic conceptions and theoretical-norms of the Monitoring Program in teacher accreditation at the Federal University at Santa Catarina (UFSC). The research involved a case study of the UFSC Monitoring Program. We used various data sources including interviews, analyses of normative resolutions for the UFSC Monitoring Program from 1993 and 2012, documents about the implementation of the Monitoring Program at institutions of higher education (IES), theses, dissertations and bibliographic production. This allowed us to establish a relationship between what is called for and what is practice at and by IES. To explore the material collected, we used “content analysis” (BARDIN, 1977). We began the process of “approximation/immersion” in the research topic by conducting five interviews with the people responsible for the Department of Academic and Professional Integration (DIP) between 2009 and 2013; with the General Coordinator of Internships at UFSC and with the representatives of the Coordinator of Evaluation and Pedagogic Support (CAAP), in 2013 to understand how monitoring takes place at UFSC based on the statements of technical administrative personnel in education. We also conducted five interviews with deans from administrations prior to 2013 to understand the history of monitoring at UFSC. Concluding the process of approximation to the research topic, we conducted six interviews with the people currently responsible for administering and executing the monitoring, at the Educational Centers at UFSC that offer accreditation courses. The five chapters of the dissertation present the historic aspects related to education in the context of bourgeois society. We investigate the experiments and classic registers that involve monitoring, and the form in which the strategy was implemented and systematized, including in Brazil. We review the history of the monitoring at UFSC, based on interviews of “approximation/immersion”; and present and analyze the data from empiric. The study moves between empirical elements, theory and the literature, to analyze monitoring practices and their implications for teacher education and for students. The final considerations present some elements about the possible routes that stem from this study, considering our objectives and the initial problematic of the investigation.

Keywords: Monitoring. Work and Education. Higher education. Teacher education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Principais programas de monitoria das universidades federais brasileiras.....	74
Tabela 2: Distribuição das bolsas de monitoria (2009 - 2012).....	90
Tabela 3: Número de bolsas de monitoria solicitadas e liberadas (2009 - 2012).....	92

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Número mensual de bolsas de monitoria (2012).....	91
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CA: Colégio de Aplicação
CAAP: Coordenação de Avaliação e Apoio Pedagógico
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASAN: Companhia Catarinense de Águas e Saneamento
CCB: Centro de Ciências Biológicas
CCE: Centro de Comunicação e Expressão
CDS: Centro de Desportos
CE: Centros de Ensino
CED: Centro de Ciências da Educação
CEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFH: Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CFM: Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
CIN: Ciências da Informação
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPERTIDE: Comissão Permanente de Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva
CUn: Conselho Universitário
DAU: Departamento de Assuntos Universitários
DIP: Departamento de Integração Acadêmica e Profissional
EED: Departamento de Estudos Especializados em Educação
FFCL: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FORGRAD: Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FUCAS: Fundação CASAN
IAA: Índice de Aproveitamento Acumulado
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC: Iniciação Científica
IES: Instituições de Ensino Superior
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
MCTI: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
NDI: Núcleo de Desenvolvimento Infantil
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PICD: Plano Institucional de Capacitação Docente

PICDT: Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica

PG: Pós-Graduação

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

TAE's: Servidores Técnico-Administrativos em Educação

PROGRAD: Pró-Reitoria de Graduação

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

TRACES: Trabalho e Conhecimento na Educação Superior

UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	25
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-HISTÓRICA DA EMERGÊNCIA DA MONITORIA: A EDUCAÇÃO COMO NECESSIDADE.....	43
1.1 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO: O DOMÍNIO DA BURGUESIA.....	45
1.2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BURGUESA.....	48
CAPÍTULO II - EM BUSCA DE ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS PARA A CLASSE TRABALHADORA: O MÉTODO MONITORIAL/MÚTUO.....	55
2.1 O SURGIMENTO DO MÉTODO MONITORIAL/MÚTUO.....	55
2.2 A IMPLANTAÇÃO DA MONITORIA NO BRASIL.....	65
2.3 A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	69
CAPÍTULO III - A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR: A UFSC EM FOCO.....	77
3.1 ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS DA MONITORIA NA UFSC.....	77
3.2 O LOCUS DE PESQUISA: CENTROS DE ENSINO DA UFSC QUE OFERECEM MONITORIA.....	83
3.2.1 Centro de Ciências da Educação.....	93
3.2.2 Centro de Comunicação e Expressão.....	93
3.2.3 Centro de Desportos.....	93
3.2.4 Centro de Ciências Físicas e Matemáticas.....	93
3.2.5 Centro de Filosofia e Ciências Humanas.....	94
3.2.6 Centro de Ciências Biológicas.....	94
3.3 ACERCAMENTO À TEMÁTICA: EM BUSCA DO HISTÓRICO DA MONITORIA NA UFSC A PARTIR DAS FALAS DOS ENTREVISTADOS.....	95
CAPÍTULO IV - ELEMENTOS ESTRUTURANTES DAS FALAS DOS ENTREVISTADOS: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MONITORIA NA UFSC.....	115
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA MONITORIA.....	117
4.1.1 Definição de monitoria.....	118
4.1.2 Quem é o monitor e quais as suas atribuições?.....	121
4.1.3 Critérios e formas de seleção dos monitores e a divisão das bolsas de monitoria.....	130

4.2 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DOS MONITORES: EXPECTATIVAS, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO.....	135
4.3 RELAÇÃO ENTRE A MONITORIA, A GRADUAÇÃO, A PÓS-GRADUAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	137
4.3.1 A monitoria e a Iniciação Científica.....	138
4.3.2 Relação entre a monitoria, a graduação e a pós-graduação..	140
4.4 ANÁLISE DA POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA MONITORIA NA UFSC: “JÁ QUE É ASSIM, PERMANECE ASSIM!”.....	142
4.4.1 Influência da monitoria na dinâmica pedagógica dos Centros de Ensino.....	144
CAPÍTULO V – ENTRE A EMPIRIA, A TEORIA E A LITERATURA. MONITORIA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DISCENTE E DOCENTE.....	147
5.1 A MONITORIA COMO MEIO DE QUALIFICAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO.....	150
5.2 O PIBID, A MONITORIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	158
5.3 MONITOR: UM SUBSTITUTO PRECARIZADO DE FUNCIONÁRIOS?.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Possibilidades e limites da monitoria.....	171
REFERÊNCIAS.....	177
ANEXOS.....	191
ANEXO A: RESOLUÇÃO Nº 19/CEPE/1999.....	193
ANEXO B: FOLDER DO 1º SEMINÁRIO INTERNO DE MONITORIA DA UFSC REALIZADO EM 1999.....	197
ANEXO C: RESOLUÇÃO Nº 17/CUn/2012.....	199
ANEXO D: TABELA COMPARATIVA: Resolução nº 17/CUn/2012 x Minuta Revisada de Nova Proposta de Resolução sobre Programa de Monitoria de Graduação da UFSC.....	207
ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	225
ANEXO F: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	229

INTRODUÇÃO

Historicamente, encontram-se relatos dando conta de que a instituição da monitoria remonta à Antiguidade Clássica. De acordo com Monroe (1976), considera-se que a monitoria fez parte do processo de ensino-aprendizagem, em todas as épocas, quer sob o aspecto didático do aluno-explicador, aquele que simplificava as aulas do mestre, quer sob o aspecto disciplinar, aquele que exercia o controle de ordem comportamental do grupo de alunos.

Mais tarde, na Idade Média, os monges assumiram as funções de monitoria com a finalidade de cuidar da educação disciplinar dos noviços. As escolas da Reforma e da Contrarreforma utilizaram o sistema monitorial, dando continuidade com os Jesuítas, a partir do *Ratio Studiorum*¹.

Na Idade Moderna, a monitoria configurou-se pelo método Lancaster, também conhecido como ensino mútuo ou monitorial². Esse método teve como objetivo ensinar um maior número de alunos usando poucos recursos - particularmente financeiros -, em pouco tempo e com uma suposta qualidade. O sistema monitorial ou método Lancaster foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século

¹ O *Ratio Studiorum* pode ser considerado como um “plano Pedagógico” completo. Conforme Franca (1952), trata-se de um detalhado manual com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento dos membros dos colégios da Companhia de Jesus, especialmente entre professores e alunos. Além de ser também um manual de organização e administração escolar. Estas normas iriam ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, com vistas a permitir uma formação uniforme a todos que frequentassem os colégios da Ordem Jesuítica em qualquer lugar do mundo. O *Ratio Studiorum* seria a base comum que serviria de suporte ao trabalho dos jesuítas e assim, as movimentações dos colégios eram rigorosamente coordenadas pelo método, que estabelecia o currículo do colégio e deveria ser seguido por todas as unidades da Companhia, para garantir a universalidade do trabalho dos mestres espalhados por todo o mundo. O *Ratio* propunha uma educação integral do homem. Seus preceitos iam além de um simples método de estudo. Por meio deles visava-se assegurar aquilo que entendiam como “progresso de uma civilização”, atingindo valores e formas de comportamento de comprovada eficácia na vida de uma sociedade. A instrução era o meio de salvar as almas, formar um bom cristão, treinar as pessoas para agir de acordo com o plano divino, fugindo do pecado.

² Optou-se por adotar as duas expressões “método/ensino monitorial”, de origem inglesa, e “método/ensino mútuo”, tradução francesa da proposta de Bell e Lancaster. No Brasil, os documentos adotam as duas terminologias.

XIX, momento em que esse Reino-País passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”. Assim, conforme Eby (1962), um professor poderia “instruir muitas centenas de crianças”.

Segundo Manacorda (1997), no sistema lancasteriano cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber. À medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou no círculo. O sistema era rígido, controlado por uma disciplina severa. Manacorda (1997) salientou que o método criado por Andrew Bell (1753-1832)³ e Joseph Lancaster (1778 - 1838)⁴ tinha por objetivo “diminuir as despesas da instrução, a abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno”, ou seja, a proposta visava à popularização da instrução entre as classes pobres. Manacorda (1997) destacou que Bell e Lancaster travaram uma disputa pelo controle e pela direção da proposta. Lancaster propunha uma educação de base religiosa “aconfecional”, enquanto Bell queria “uma educação religiosa no espírito da igreja oficial, que, naturalmente, acabou prevalecendo”. Enfraquecido dentro da Inglaterra, Lancaster tratou de divulgar seu método para outros países.

Posteriormente, o método monitorial foi amplamente utilizado em colégios internos, lares educacionais, seminários, colônias de férias e universidades, em que os estudantes desempenhavam o papel de assistentes responsáveis pelo estudo e pela disciplina de seus colegas. A esses estudantes, considerados guias ou conselheiros, também era dado

³ Conforme Neves (s/d), Andrew Bell criou diversos procedimentos didáticos para viabilizar sua tarefa pedagógica, que acabaram por constituir um método de alfabetização que incorporou, no aspecto prático, alguns recursos e procedimentos pedagógicos provenientes da religião, como a escrita com os dedos, na areia. Desejava instruir as pessoas que estavam sob sua responsabilidade religiosa, nos conhecimentos úteis, para melhor atender aos interesses individuais, bem como para melhor servir ao Estado ao qual pertenciam.

⁴ De acordo com Neves (s/d, p. 09): “Joseph Lancaster (1778 - 1838) em 1798, fundou uma escola primária gratuita em *Borough Road, Southwark*, usando uma variante do sistema de monitoria. Suas ideias foram desenvolvidas simultaneamente com as de Andrew Bell, em Madras, cujo sistema foi referido como o ‘Sistema de Educação Madras’”.

o nome de prefeito, tutor, decurião⁵ ou instrutor.

No campo educacional brasileiro, a monitoria surgiu também influenciada pelo método Lancaster. Segundo Neves (s/d), Dom Pedro I, em 1823, declarou em uma Assembleia Constituinte a iniciativa de uma escola de ensino mútuo pela facilidade e pela precisão com que desenvolvia o espírito e preparava para a aquisição de novas e mais transcendentes ideias. O método visava à extensão da educação, chegando a toda a população, principalmente às massas trabalhadoras, objetivando fundamentalmente a ordem social.

Em meados do século XX, a monitoria se consolidou nas universidades brasileiras com a implementação da Lei nº 5.540/1968 que, em seu art. 41, afirma que “*as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina*”. Para tanto, suas funções deveriam ser remuneradas e consideradas como títulos para posterior ingresso em carreira do magistério superior.

O surgimento do interesse pelo tema desta pesquisa deve-se ao fato de que no ano de 2007, como aluna do Curso de Pedagogia, em que atuamos na monitoria relacionada à disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica II e III*, do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED/UFSC), fomos instigados, partindo da experiência e das anotações referentes ao processo, a desencadear uma reflexão sobre o processo da monitoria e o papel a ser desempenhado pelo monitor.

⁵ “Decúria”, do latim *decuria*, significa: “grupo de dez alunos sob a orientação e supervisão do mais capacitado dentre eles, chamado decurião; entre os romanos, corpo militar composto por dez cavaleiros”; Já “decurião”, do latim *decurio*, quer dizer “aluno de melhor aproveitamento que, numa classe escolar, explica a matéria para os demais sob a orientação do professor; monitor; oficial que comandava um grupo de dez cavaleiros na milícia romana” (Disponível em: <www.aulete.uol.com.br> .Acesso em junho de 2014). Desta maneira, percebemos que a etimologia das palavras “decúria” e “decurião” é de origem militar, entre os romanos. De acordo com López; Narodowski, “*los ‘decuriones’ se encargan de suplantar al maestro en algunas situaciones. Es posible afirmar que el uso generalizado del concepto de ‘monitor’ parece haber sido introducido al léxico moderno del discurso pedagógico, a principios del siglo XVIII, por Jean Baptiste de la Salle en la Conduite des Écoles Chretimmes*” (1999, p. 51). De acordo com Giolo (1999, p. 233), o método de ensino mútuo “essencialmente não é outra coisa do que o método dos decuriões das escolas jesuíticas mais aperfeiçoado”.

A partir de avaliações referentes ao trabalho de monitoria desenvolvido durante esse período, percebemos que esta experiência de ensino-aprendizagem trouxe resultados considerados positivos para a nossa formação acadêmica, principalmente no que diz respeito à possibilidade de articulação entre teoria e prática. Dessa forma, observamos que a experiência de monitoria, quando integrada no desenvolvimento de projetos realizados em diferentes contextos educativos, contribui também para a aproximação dos graduandos com a realidade escolar para ou na qual eles estão sendo preparados para atuar/intervir. Por último, a monitoria caracterizou-se como um espaço privilegiado de formação, por meio da multiplicidade de possibilidades e da evidente riqueza na inserção do coletivo de sujeitos envolvidos, tanto monitores quanto professores e graduandos, contribuindo positivamente para a qualificação profissional dos futuros professores.

Posteriormente, no transcorrer do ano de 2010, na condição de acadêmica da habilitação de Supervisão Escolar do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e estagiária na Fundação CASAN (FUCAS)⁶, outras questões desafiaram-nos a aprofundar a análise e reflexão sobre o processo da monitoria, o que nos levou à pesquisa bibliográfica, visando dar respostas aos questionamentos que vinham à tona no decorrer das aulas e no engajamento nas atividades de estágio supervisionado. Orientados pelos professores da referida habilitação, tivemos acesso a algumas indicações bibliográficas que focalizavam os estudos, as pesquisas e as publicações, de caráter histórico e analítico, acerca da temática.

Diante de tais aspectos observados e frente à necessidade de respostas aos questionamentos que surgiram em torno do processo da

⁶ A FUCAS foi homologada em 18 de novembro de 1977 como entidade assistencial de direito privado, sem fins lucrativos, sob a forma de fundação, nos moldes do art. 24 da lei 3.071/1916, instituída pela Companhia Catarinense de Águas e Saneamento - CASAN. A partir de 2003, desvinculou-se da CASAN e iniciou sua reestruturação jurídico-administrativa, o que a inseriu, de forma definitiva, no chamado “Terceiro Setor” (MONTAÑO, 2005). Em março de 2004, reinaugurou o núcleo de assistência social do Morro da Caixa, um bairro de Florianópolis/SC, sede dos principais projetos sociais desenvolvidos pela Fundação. Desde então, a FUCAS desenvolve programas para atender às necessidades consideradas mais urgentes dos jovens em situação de risco, com a missão de realizar e fomentar a assistência social, considerando as questões ambientais e a formação de cidadãos autônomos. Atualmente (2015), embora mantenha a mesma sigla, a FUCAS denomina-se “Fundação Catarinense de Assistência Social”.

monitoria, em acordo com o orientador do estágio, optamos por investigar aquela realidade e elaborar um projeto de estágio intitulado “*Fundação Casan - Fundamentos Teórico-Históricos do Processo da Monitoria: Análise e Proposições a partir de uma observação em processo*”. Por meio do projeto propusemo-nos a desenvolver o processo de monitoria e pesquisa nesse campo, uma vez que essa *praxis* estava fortemente presente na nossa formação e atuação e trazia implicações àquele meio educacional, implicações estas que envolviam os componentes essenciais do processo educativo: alunos, professores, instituição e comunidade. Diante disso, nos ancoramos em André (2001), quando se refere aos critérios de rigorosidade e qualidade das pesquisas em educação, no sentido de apontar para a importância de que “[...] os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social” (ANDRÉ, 2001, p. 59).

A partir do estágio na FUCAS, percebemos que havia um conteúdo provocador no sentido de evidenciar a necessidade de aprofundamento da temática do processo de monitoria no Brasil e na UFSC. Certamente o foco na UFSC permitiu-nos compreender as implicações da proposta de Andrew Bell e Joseph Lancaster no espaço, não previsto inicialmente, isto é, no ensino superior. O aprofundamento dos estudos sobre a monitoria na UFSC, como um aspecto particular, contribuiu para entender o processo na própria Instituição de Ensino Superior (IES) e compreender, em perspectiva histórica mais ampla, a continuidade de uma estratégia que, como prevíamos inicialmente, deveria ser pontual e passageira.

Tendo como pano de fundo a inserção, na condição de estagiária, envolvendo-nos no processo de monitoria é que atentamos para a importância de aprofundar a questão teórico-empírica referente à temática. A partir desse envolvimento e das pesquisas empíricas no estágio e das fontes de literatura consultadas, uma série de questões históricas, teórico-metodológicas, empíricas, legais sobre esse processo emergiram, no contexto geral da história da educação e específico de como a monitoria é concebida e executada na UFSC, levando-nos a ingressar no mestrado com uma proposta de pesquisa sobre a temática.

Colocamo-nos o **objetivo geral** de analisar as concepções teórico-metodológicas, históricas e normativas do Programa de Monitoria nas licenciaturas da UFSC. Os **objetivos específicos** da investigação eram: caracterizar as concepções teórico-metodológicas, histórias e normativas do Programa de Monitoria nos Centros de Ensino

(CE) que mantêm licenciaturas na UFSC; identificar os dispositivos legais norteadores do Programa de Monitoria da UFSC; investigar as práticas do Programa de Monitoria nas licenciaturas da UFSC; analisar as contribuições do Programa de Monitoria na formação acadêmica.

Em termos **metodológicos**, a pesquisa foi desenvolvida com base na leitura, no estudo e na análise das obras de Bourdieu (1990), Comênio (1985), Condorcet (2008), Cunha (1980), Franca (1952), Frigotto (2001; 2003), Manacorda (1997) e Saviani (2000; 2003; 2005; 2007) em articulação com outras mais específicas no que se referem aos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos acerca da monitoria.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo de caso, concretizando aquilo que Triviños (1987, p. 133) explicita a respeito dessa modalidade de investigação, ou seja, que este “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. No caso, a unidade é o “Programa de Monitoria da UFSC”.

Em relação à opção pelo estudo de caso, diversos autores tratam dessa metodologia (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; PEREIRA; COSTA, 2008; YIN, 2001, entre outros). Entre estes, destacamos as reflexões e sugestões de Yin (2001), para quem a metodologia do estudo de caso representa uma maneira de investigarmos um tópico empírico, seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados. O autor ressalta que essa metodologia é usada para examinar acontecimentos contemporâneos e tem a vantagem de poder lidar com uma variedade maior de evidências. Lüdke e André (1986) também ressaltam que o estudo de caso visa à descoberta de elementos novos que emergem durante a pesquisa.

O estudo de caso, portanto, capta uma particularidade específica que não é insular, ou seja, representa uma realidade historicamente situada. Lüdke e André (1986, p. 21) nos ajudam a compreender melhor a temática quando alertam para o fato de que a “preocupação central ao desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular [...] o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade - multidimensional e historicamente situada”. As autoras (1986) também reforçam que os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, sendo que um princípio básico desse tipo de estudo reside no fato de que, para uma apreensão mais completa do objetivo, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.

De acordo com Pereira e Costa (2008), a diferença entre o estudo de caso e outras abordagens investigativas existe em virtude da complexidade e especificidade do caso a estudar, pois os percursos empíricos exigem o uso de grande variedade de técnicas, de

instrumentos e de fontes de coleta de dados como, por exemplo, as observações, as entrevistas, os questionários, os documentos, entre outros. Atendendo a essa consideração, nossa pesquisa teve várias fontes de dados, como entrevistas com três grupos [Servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE's), Pró-Reitores e professores coordenadores da monitoria nos Centros de Ensino (CE)], análises de documentos, de teses, dissertações e produção bibliográfica.

Por meio da pesquisa bibliográfica buscamos reunir em um só documento diversas visões de um estudo, uma vez que esta é uma base para aquilo que está sendo pesquisado, ou ainda possibilita ao autor buscar em outros estudos empíricos e nas teorias que seguem o ponto e a perspectiva do estudo empreendido.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (1991) relata que se trata da pesquisa elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet. No que diz respeito ao próprio processo de monitoria, é possível encontrar seu histórico, entre outros, em autores, como Bastos e Faria Filho (1999), Cunha Júnior (2009)⁷, Mercado (1990), Natário (2001), Natário e Santos (2010), Neves (2003; s/d), Santos; Lins (2007). Severino (2007) menciona que a pesquisa bibliográfica é aquela que

se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

⁷ Na dissertação intitulada “*Monitoria: uma possibilidade no ensino-aprendizagem no Ensino Médio*”, Cunha Júnior (2009) aponta para a implementação desta no ensino médio. Com base neste trabalho, questionamos: seria uma volta às raízes da Monitoria, que surgiu na educação básica? Ou é parte da ampliação do leque de frentes de atuação ou de utilização de mediadores entre professores e alunos, como veremos no decorrer da dissertação, a exemplo daquilo que vem ocorrendo com a Iniciação Científica Junior e Ensino Médio e com o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)?

Com a preocupação de procurar, na revisão de literatura, artigos, teses, dissertações, trabalhos em eventos e livros sobre o assunto, Severino (2007) considera a importância da pesquisa bibliográfica como patamar do qual se deve partir, isto é, como estratégia metodológica para fazer o conhecimento científico avançar. Por meio da pesquisa bibliográfica, reunimos diversas referências a respeito da temática em foco, uma vez que essa é uma base para o que está sendo pesquisado ou, ainda, que nos permitirá buscar as teorias e outras pesquisas que subsidiarão a investigação. Esse autor denomina de “bibliografia especial” (Idem, p. 134) aquele conjunto de referências que levam o pesquisador a interessar-se por estas, uma vez que estão ligadas mais diretamente ao tema da dissertação.

Em nossa pesquisa utilizamos também a análise documental. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental pode constituir-se em técnica de abordagem de dados qualitativos, complementando informações obtidas por outras técnicas e/ou desvelando aspectos ou problemas novos de um tema. Os documentos constituem fonte estável que persiste ao longo do tempo e que aponta evidências que fundamentam afirmações e declarações em uma pesquisa.

Inicialmente, elencamos e analisamos as Resoluções Normativas do Programa de Monitoria da UFSC dos anos de 1993 e 2012 e os documentos que, além das entrevistas, oficializaram a implementação do Programa de Monitoria na Instituição. Isso permitiu-nos uma relação entre o prescrito e aquilo que vem sendo posto em prática *na e pela* IES.

Na busca de consecução dos nossos objetivos, consideramos importante a realização desta pesquisa sob uma abordagem quali-quantitativa. Acreditamos que esta abordagem propicia o alcance, além de dados quantitativos, de dados subjetivos relacionados diretamente com a fala dos entrevistados acerca do processo de monitoria. Segundo Triviños (1987), essa modalidade de pesquisa pode ser desenvolvida a partir de uma perspectiva mais ampla, envolvendo o estudo da cultura e fundamentando-se nas descrições da realidade vivida para obter significados dos indivíduos pesquisados.

Além disso, Bogdan e Biklen (1994, p. 11) comentam:

Um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a

teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa.

Os estudos qualitativos que estão direcionados por uma perspectiva sócio-histórica devem focalizar o particular como instância da totalidade social, buscando entender os sujeitos da pesquisa e, por meio deles, compreender o contexto. Optamos, assim, por uma perspectiva de totalidade que considera todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

Os aspectos metodológicos referentes à pesquisa quantitativa foram construídos a partir do número de cursos de licenciaturas que contam com monitoria na UFSC. Com base em informações obtidas junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), desenvolvemos a presente investigação no *campus* de Florianópolis, em seis CE que oferecem cursos de licenciatura⁸, tendo em vista a formação de futuros docentes.

A abordagem utilizada agregou aspectos quantitativos e qualitativos, tornando-se assim quali-quantitativa, uma vez que foram analisados dados disponibilizados no *site* da UFSC e outros pesquisados no Arquivo Central da UFSC e no Arquivo do Gabinete da Reitoria. Referindo-se à especificidade da pesquisa qualitativa, Silva e Menezes (2001, p. 20) mencionam que

a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada por concordar com Triviños (1987) ao compreendê-la como “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida,

⁸ São os seguintes Centros: Ciências da Educação, Desportos, Ciências Biológicas, Comunicação e Expressão, Ciências Físicas e Matemáticas, Filosofia e Ciências Humanas.

oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Para Minayo (2008, p. 64) “entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador [...] podem ser consideradas ‘conversas com finalidade’ e se caracterizam pela sua forma de organização”.

Para a exploração do material coletado, as técnicas da “análise de conteúdo” são importantes, pois permitem a construção de categorias de interpretação emergentes sobre as manifestações dos entrevistados. Ao falar em análise de conteúdo, fazemos referência a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977, p. 34).

Em termos de procedimentos, com base nas proposições de Bardin (1977), foi realizada, em um **primeiro momento**, uma descrição analítica das entrevistas. A função desse procedimento é a exploração do próprio texto, tendo como base uma codificação que é constituída por certo número de categorias⁹, sendo cada uma composta por vários indicadores que representam determinadas unidades de registro a serem destacadas do conteúdo das entrevistas. Posteriormente, enumeramos as características fundamentais e pertinentes explicitadas pelos entrevistados.

Além disso, Bardin (1977, p. 31), ao enfatizar o valor e a importância das técnicas da análise de conteúdo para as entrevistas, salienta que essa metodologia permite “[...] colocar em evidência a ‘respiração’ de uma entrevista não-diretiva”. Conforme Cambi (1999, p. 38), torna-se possível recuperar vias interrompidas, possibilidades bloqueadas, itinerários desprezados que “[...] devem ser compreendidos e afirmados e indicados como alternativas possíveis não só do passado, mas também do presente, pelo menos como alternativas teóricas,

⁹ Lüdke e André (1986) afirmam que a análise não se encerra com a categorização. É a partir das categorias que será possível avançar para além da simples exposição dos fatos ou dados, construindo novas abstrações e novas interpretações.

percursos diferentes, integradores e corretores de um modelo”.

Bardin (1977, p. 43) menciona que “a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”. A maior importância desse tipo de análise são as significações, ou seja, o que as respostas trazem e representam ao investigador. É por meio delas que podemos “conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais nos debruçamos” (BARDIN, 1977, p. 44).

Shiroma, Campos e Evangelista (2004) destacam que um dos pressupostos da análise de conteúdo é de que toda comunicação é composta de cinco elementos básicos: a) uma fonte de emissão (quem diz); b) um processo codificador (como diz); c) que resulta numa mensagem (o que diz); d) um processo de decodificação (com que efeito se diz); e) um receptor ou detector da mensagem (para quem se diz). A finalidade da análise de conteúdo, segundo as autoras, é produzir inferências sobre qualquer dos elementos básicos do processo de comunicação. Do seu ponto de vista, toda mensagem contém grande quantidade de informações sobre seu autor.

Em um **segundo momento**, realizamos em nossa pesquisa o procedimento denominado inferência¹⁰. Essa operação permite dar uma significação fundamentada às características que foram encontradas nas manifestações dos entrevistados, comparando com os conteúdos de outras publicações referentes ao tema de pesquisa.

E, em um **terceiro momento**, fizemos a interpretação, na qual objetivamos apreender o que está explícito e subjacente nas manifestações dos entrevistados, bem como quais foram as condições que propiciaram sua produção. É da própria constituição da análise de conteúdo o papel de contribuir para a descoberta dos núcleos de sentido que compõem um texto - nesse caso, as entrevistas -, uma comunicação, cuja presença signifique algo para o objetivo analítico visado (MINAYO, 2008). Sintetizando, podemos afirmar que a análise de conteúdo proposta nesta dissertação envolve três etapas: “pré-análise; exploração do material; e tratamento dos dados obtidos e interpretação” (BARDIN, 1977, p. 95).

Um dos aspectos relevantes da análise de conteúdo foi a interpretação. No entanto, para “que a interpretação seja feita precisa-se também de uma sólida fundamentação teórica acerca do que se está

¹⁰ Definimos inferência como a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1977, p. 39).

investigando” (MINAYO, 2008, p. 91).

Conforme Minayo (2008, p. 91), “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. Ao alcançarmos tal ponto, encontramos aspectos que estávamos investigando; novos dados, novas análises e novos questionamentos que emergiram da pesquisa bibliográfica e de campo; e, por fim, o produto da pesquisa, isto é, a dissertação, que, para a mestranda, foi um ponto de chegada, mas também de partida para outras investigações, uma vez que não encontramos bibliografias.

Iniciamos o processo de aproximação¹¹ à temática de pesquisa realizando cinco (5) entrevistas com os responsáveis pelo Departamento de Integração Acadêmica e Profissional (DIP) entre os anos 2009 e 2013, com a Coordenadoria Geral de Estágios da UFSC e com os representantes da Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP) em 2013. Nestas entrevistas buscamos direcionar perguntas com a intenção de compreender como acontece a prática da monitoria na UFSC por meio das falas dos funcionários técnico-administrativos, mais especificamente sobre: o conceito de monitoria; como definem os monitores; quais as formas e os critérios utilizados para a escolha dos bolsistas de monitoria para as disciplinas; como são distribuídas as bolsas nos CE da UFSC; quais são as expectativas e as formas de acompanhamento dos bolsistas de monitoria e como notam a influência da monitoria na dinâmica dos CE da UFSC. Também buscamos informações sobre o histórico da monitoria na UFSC, aspecto geralmente não mencionado pelos entrevistados, considerando o desconhecimento acerca da constituição dessa prática na UFSC. Alguns entrevistados indicaram-nos possíveis “pessoas-chave” (Pró-Reitores de gestões anteriores ao ano de 2013) que poderiam contribuir com

¹¹ Utilizamos essa estratégia de aproximação/acercamento à temática de pesquisa a exemplo do que foi feito por Evandro R. Guindani (2011) em sua tese de doutorado ao buscar aproximar-se da temática de pesquisa em que investigou o processo de produção do conhecimento nos Programas de Pós-graduação em Teologia. Para maiores esclarecimentos, ver em: GUINDANI, Evandro Ricardo. *O processo de produção do conhecimento nos PPGs de Teologia: da institucionalização à inserção no sistema Capes*. UFSC. 2011, 273f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2011. Disponível em:

<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95654/299681.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em janeiro de 2014.

informações para a nossa pesquisa com relação ao histórico da monitoria na IES. Com estes sujeitos, buscamos entender como iniciou a monitoria na UFSC, em quais cursos, quais eram as perspectivas, as funções e os objetivos.

Em pesquisa realizada nas bibliotecas universitárias da UFSC, encontramos o *Manual de Monitoria e Estágio*¹² (1993) da UFSC. Trata-se de um manual com poucas páginas cujo objetivo é o de apresentar aos estudantes da universidade a monitoria e o Estágio. Este livreto contempla a definição da monitoria, as atividades que serão desenvolvidas pelo monitor, a importância da monitoria no processo de ensino-aprendizagem e o modo de acesso às vagas de monitoria, além de trazer, na íntegra, a Resolução nº 019/CEPE/1993¹³. Além disso, aborda o conceito de estágio, os tipos de estágio, as opções de estágio, além da Resolução nº 032/CEPE/1993, da listagem dos coordenadores de estágio nos CE da UFSC e uma listagem de convênios. Partindo deste Manual, entramos em contato com os Pró-Reitores que assinaram a Resolução nº 019/CEPE. Juntamente a este Manual, tivemos acesso aos Relatórios de Atividades/Boletins de Dados da UFSC desde a década de 1970.

Somado às entrevistas, a fim de validar o instrumento de pesquisa, aplicamos um roteiro semiestruturado de questões com professores de outros CE da UFSC que contam com monitoria (Centro de Ciências Tecnológicas - curso de Arquitetura - e Centro de Ciências Sociais - curso de Ciências Contábeis¹⁴) com o intuito de verificar a sua eficácia, bem como as lacunas e possíveis distorções na interpretação das questões. Essa etapa foi fundamental para o êxito da investigação, tendo em vista a necessidade de fazer algumas alterações para tornar o instrumento mais claro e objetivo.

¹² Trata-se de um manual com o objetivo de apresentar aos estudantes a Monitoria e o Estágio. Com relação à Monitoria, menciona sua definição, as atividades a serem desenvolvidas pelo monitor, a importância da monitoria no processo de ensino-aprendizagem e como ter acesso às vagas, além de trazer na íntegra a Resolução nº 019/CEPE/1993. Sobre o Estágio, aborda o conceito, os tipos de estágio, as opções de estágio, além da Resolução nº 032/CEPE/1993, da listagem dos coordenadores de estágio nos Centros de Ensino da UFSC e uma listagem de convênios.

¹³ A Resolução nº 019/CEPE/1999 regulamenta o Programa de Monitoria da UFSC, baseado na Lei n.º 5.540, de 28.11.1968 e no Decreto 85.862, de 31 de março de 1981.

¹⁴ A opção pelas entrevistas com os professores coordenadores da monitoria nestes cursos deu-se a partir da disponibilidade e aceitação dos mesmos em conceder-nos as entrevistas.

O processo de aplicação do roteiro de entrevistas aconteceu nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2013, em diferentes dias e horários, conforme agendamento prévio.

Concluído esse processo de aproximação à temática de pesquisa, realizamos, durante o primeiro semestre de 2014, entrevistas com os sujeitos¹⁵ responsáveis pelo processo de monitoria na atualidade, seja na parte administrativa, seja na de execução, nos CE da instituição, pautadas em questões semiestruturadas, cujas respostas foram gravadas, transcritas e analisadas. As entrevistas foram feitas com seis (6) professores responsáveis pela monitoria nos CE da UFSC com licenciaturas que, no momento das entrevistas, participavam¹⁶ da Comissão de Reelaboração da Resolução sobre “Programa de Monitoria de Graduação da UFSC”, conforme Portaria nº 205, de 14 de maio de 2013.

A partir do momento da seleção dos professores responsáveis pela monitoria junto aos CE, estabelecemos contato com as secretarias dos cursos para obter informações preliminares, entre elas, e-mail e/ou telefone dos professores responsáveis. Uma vez estabelecido contato com os professores responsáveis pela monitoria em cada um dos CE selecionados, agendamos dia e horário para realização das entrevistas.

O roteiro de questões semiestruturadas (Cf. Anexo F) facilitou a realização da entrevista, pois tínhamos nele questões que direcionavam o trabalho de investigação. Por meio do roteiro de entrevista buscamos: a) identificar as formas e os critérios de escolha dos bolsistas de monitoria para as disciplinas e sua distribuição pelos CE na UFSC; b) compreender a definição de monitoria e avaliar a compreensão do professor responsável pela monitoria sobre o processo de orientação dos bolsistas de monitoria; c) verificar as expectativas e as formas de acompanhamento dos bolsistas de monitoria e analisar a influência da monitoria na dinâmica dos CE da UFSC; d) investigar os fatores que

¹⁵ Referimo-nos a “sujeitos” num sentido de que, “considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2007, p. 29).

¹⁶ Dentre os seis (6) responsáveis pela monitoria nos Centros de Ensino, somente um deles não participava da Comissão de Reelaboração da Resolução. O referido entrevistado foi indicado pelo Centro de Ensino para nos conceder a entrevista, uma vez que o responsável convocado para a Comissão de Reelaboração da Resolução negou-se a conceder a entrevista por não ter participado das reuniões da Comissão e não estar ciente das discussões.

levam à monitoria, à desistência ou ao sucesso dos bolsistas de monitoria; e) identificar a função do professor em relação aos bolsistas de monitoria; f) verificar o entendimento da coordenação referente à relação entre monitoria, graduação e pós-graduação (PG) e ao processo ensino-aprendizagem; e g) pesquisar como os coordenadores avaliam a política de implementação da monitoria na UFSC e a relação desta com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Dentre as questões mobilizadoras que permearam essa pesquisa, destacam-se: qual é o significado e que transformações atingiram essa estratégia que, embora ultrapassado o estágio e o contexto de seu surgimento e da sua justificada necessidade nos momentos históricos anteriores, mantém-se como uma das formas de mediação no processo ensino-aprendizagem, a despeito de estarmos falando desse processo na universidade? Quais as concepções do “Processo de Monitoria” por parte dos entrevistados das diferentes licenciaturas da UFSC? Seria a monitoria um meio de solucionar a crônica falta de funcionários? A legislação do Ministério da Educação (MEC) e da UFSC, a respeito da monitoria (para o ensino) equipara-se/aproxima-se das congêneres, como o PIBIC, por exemplo, para a pesquisa e outras estratégias de apoios à extensão? Se com o método monitorial/mútuo de Andrew Bell e Joseph Lancaster pretendia-se diminuir os gastos com a (necessária) instrução, como veremos adiante, podemos afirmar que a monitoria na universidade em geral e na UFSC em particular, na prática ou apesar da legislação não prever, visa disponibilizar auxiliares aos professores para diminuir ou tornar desnecessária a contratação de funcionários?

Frente a esses questionamentos, eis o porquê de consideramos relevante e justificado voltarmos nossa atenção investigadora para esta temática de pesquisa. Ou seja, entendemos que, ao pesquisarmos a monitoria nos cursos de licenciatura da UFSC, compreendemos a “(in)visibilidade” e/ou a “(ir)relevância” que esse Programa tem atualmente. Buscamos, ainda, trazer reflexões e contribuições no sentido de fazer com que o processo de monitoria ganhe outro patamar/*status* e que não se esgote na precarização do trabalho, na falta de funcionários, na redução do papel de monitor a mero auxiliar de laboratório ou secretário do professor, que vá além dos objetivos regimentais, pragmáticos, ‘epistemológicos e teórico-metodológicos’ citados nos documentos legais. Sendo assim, buscamos compreender o Programa de monitoria em seu caráter normativo, como também os aspectos relacionados à construção da docência ou a articulação com a prática pedagógica com a finalidade de incentivar a docência. Frente a isto, justifica-se a opção por estudar o Programa de monitoria nas

licenciaturas.

A leitura de documentos e análises do processo de monitoria tornou evidente o quanto um método que foi apresentado como uma alternativa educacional redentora passa a ser implantado também como um meio de adestramento, de uma educação precarizada, vindo ao encontro das necessidades de cunho mais comportamental e de alfabetização básica e precária, inicialmente. Tendo esses precedentes e amparando-se nas práticas implementadas paradigmaticamente por Bell e Lancaster, a burguesia industrial, a partir do século XIX, ao mesmo tempo em que buscava cumprir leis educacionais, procurava controlar o processo educacional de tal forma que, para os filhos dos operários e para os pobres em geral, se garantisse uma pobre educação. Ou melhor, uma educação limitada no sentido de que os filhos dos trabalhadores tivessem o mínimo indispensável para serem inseridos no processo de trabalho e dispusessem dos rudimentos daqueles conhecimentos necessários para darem conta das tarefas que deveriam desenvolver e que demandavam conhecimentos elementares. Seria, utilizando a linguagem atual, baseando-nos em Kuenzer (2002), uma “inclusão excludente” ou dos “excluídos do interior”, conforme expressão de Bourdieu (1990).

Em termos de Brasil, acompanhamos alguns dos passos que foram dados no sentido de implementar o processo de monitoria, tendo como referência as propostas de Bell e Lancaster e o quão pouco interferiram no cenário educacional do país. Já em relação à UFSC e, por extensão, às IES em geral, evidenciamos alguns aspectos legais da implementação desta *praxis* na educação superior. Compreendemos que ocorre nas IES algo que se soma às descaracterizações daquilo que se poderia chamar de proposta pedagógica neste nível também: o predomínio de uma perspectiva pragmática, utilitária, instrumental a respeito da monitoria e do monitor, uma vez que, na maior parte das vezes, seja o processo, seja o próprio aluno-‘professor’ são implementados ou inseridos e utilizados, respectivamente, para suprir deficiências das IES em termos de trabalhadores de laboratórios e de mediadores de práticas pedagógicas.

Frente a estas constatações e opções de cunho metodológico, antecipamos que essa dissertação está dividida em cinco (5) capítulos, como veremos posteriormente, somada esta Introdução que apresenta os caminhos que foram percorridos e as estratégias utilizadas para que fosse desenvolvida esta pesquisa, considerando os seguintes elementos: relevância, problemática, justificativa, objetivos e metodologia. Após os capítulos, apresentamos as considerações finais (ou as possibilidades e

limites da monitoria) e os anexos.

No primeiro capítulo, apresentamos alguns aspectos históricos referentes à educação no contexto da sociedade burguesa, visto que as discussões em torno do método monitorial marcaram uma etapa importante na história da instrução pública e das escolas de primeiras letras, como parte do processo de ingresso na Modernidade, de países centrais em fase de industrialização e a consequente necessidade de formação de cidadãos adaptados a essa realidade.

Já no segundo capítulo, antes de explicitar o histórico da prática da monitoria, nos moldes em que ela chegou até os dias atuais, traçamos alguns antecedentes deste processo, investigando, nos experimentos e nos registros clássicos que tratam da monitoria, a forma como esta estratégia foi implementada e sistematizada. Em seguida, tratamos do surgimento e da implantação do método monitorial/mútuo no Brasil. O destaque, aqui, ficou por conta de como a monitoria, embora com outras denominações, aparece originalmente, no *Ratio Studiorum*, bem como em Comênio (1592-1670), respectivamente nos séculos XVI e XVII, com uma característica mais de controle do comportamento. Na sequência, damos ênfase aos pioneiros da monitoria na educação escolar, com Bell e Lancaster.

Em seguida, no terceiro capítulo, partimos do pressuposto de que a monitoria, no ensino superior, tem sido utilizada com frequência como estratégia de apoio ao ensino e suporte ao trabalho docente. Nesse capítulo, iniciamos o processo de aproximação da temática de pesquisa, em função do quase inexistente material bibliográfico, realizando entrevistas¹⁷ com cinco (5) TAE's responsáveis pelo DIP entre os anos de 2009 e 2013, pela Coordenadoria Geral de Estágios da UFSC e pela CAAP em 2013¹⁸, somadas às cinco (5) entrevistas com Pró-Reitores de Graduação em gestões anteriores ao ano de 2013. Nestas entrevistas, buscamos direcionar perguntas com a intenção de resgatar o histórico da

¹⁷ A codificação “EA” significa “entrevista de acerto e/ou aproximação”. Visando preservar o anonimato dos entrevistados, para o bloco das entrevistas realizadas com Pró-reitores de gestões anteriores ao ano de 2013 utilizamos os códigos EA1, EA2, EA3, EA4 e EA5. Já para as entrevistas do bloco dos TAE's, também de “acerto e/ou aproximação”, serão usados os códigos EA6, EA7, EA8, EA9 e EA10.

¹⁸ Por meio das entrevistas realizadas com os TAE's buscamos direcionar perguntas com a intenção de resgatar o histórico da monitoria na UFSC bem como compreender o entendimento dos TAE's acerca do Programa de Monitoria da UFSC.

monitoria na UFSC bem como compreender o entendimento dos TAE's acerca do Programa de Monitoria da UFSC.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos os dados da investigação empírica realizada por meio de entrevistas com os seis (6) professores responsáveis pelo processo de monitoria nos CE da UFSC, embasadas em questões semiestruturadas, cujas respostas foram gravadas, transcritas e analisadas. Na análise dos dados, criamos categorias, seguindo os preceitos explicitados por Bardin (1977) referentes à “análise de conteúdo”, agrupando respostas semelhantes de diferentes professores e analisando as manifestações que divergiam.

Já no quinto capítulo, caminhamos entre a empiria, a teoria e a literatura, buscando analisar a monitoria e suas implicações para a formação discente e docente e refletir a respeito de elementos que poderiam fazer com que o processo de monitoria não se findasse na precarização do trabalho, na falta de funcionários, na redução do papel do monitor a mero auxiliar de laboratório ou secretário do professor, mas sim que concebesse o monitor como sujeito mediador na relação ensino-aprendizagem.

Nas considerações finais, apresentamos alguns elementos sobre os possíveis caminhos que decorrem dessa pesquisa, retomando os nossos objetivos e a problemática inicial de investigação.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-HISTÓRICA DA EMERGÊNCIA DA MONITORIA: A EDUCAÇÃO COMO NECESSIDADE

Neste item, apresentaremos alguns aspectos históricos referentes à educação no contexto da sociedade burguesa. Isto se justifica porque as discussões em torno do método monitorial marcaram uma etapa importante na história da instrução pública e das escolas de primeiras letras, como parte do processo de ingresso de países centrais, em fase de industrialização, na Modernidade e a consequente necessidade de formação de cidadãos adaptados a essa realidade. A disseminação da instrução elementar às massas trabalhadoras exigia a racionalização do processo pedagógico, pela rapidez de ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelos poucos professores e vários “alunos-mestres” (BASTOS, 1999).

No decorrer dos séculos XVIII e XIX, na Europa - e neste último e no século XX, nos EUA e outras partes do mundo -, o surgimento do processo de industrialização e o avanço das relações capitalistas¹⁹ de produção resultaram em transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que marcaram de forma significativa a história da humanidade, trazendo novos desafios, particularmente, naquilo que nos interessa, no campo educacional.

Ancorando-se nos ideais de liberdade e igualdade estabelecidos pelo Estado burguês, a instrução do povo passou a ter lugar central no que se refere às políticas públicas que o referido Estado liberal burguês se encarregaria de promover, buscando preparar a sociedade para essa nova etapa do desenvolvimento político, econômico e social, embasados na produção industrial de mercadorias e que demandava a instrução escolar básica dos trabalhadores para que pudessem ocupar os postos de trabalho na indústria nascente. Sendo assim, centralizar e controlar o sistema de ensino foi uma solução pragmática utilizada pelos idealizadores das primeiras políticas educacionais, desde a formação do Estado burguês, objetivando promover uma instrução pública centrada na alfabetização das classes populares e direcionada para a formação de trabalhadores capazes de, dominando a escrita, suprir a demanda e a

¹⁹ De acordo com López e Narodowski (1999, p. 45), o método mútuo/monitorial “*impone una nueva lógica a los procesos de escolarización en la medida que el tiempo, el ahorro y la inversión comienzan a ser valores [capitalistas] contemplados y estimados de manera altamente significativa*”.

qualificação básica exigida pelo processo de produção industrializado.

A pretensão da escola em promover uma formação geral e não específica teve a função de contribuir para a manutenção do sistema capitalista, em que a formação do ser humano para o trabalho estava submetida à lógica do capital, segundo a qual os trabalhadores deveriam ser formados para serem habilidosos e competentes, de modo a se adequarem objetivamente à lógica da produção, em que o trabalhador estava submetido às formas alienantes de trabalho.

Em *A educação para além do capital*, Mészáros (2008) resgata algumas das principais concepções filosóficas produzidas acerca da educação e as situa no âmbito da história, mostrando as suas limitações e o seu comprometimento, em última instância, com os limites impostos pela sociedade do capital. Limitações essas que se justificam, não por ingenuidade ou deficiência intelectual de seus produtores, mas pela sua incapacidade em apreender e transcender os limites do capital, por seu total comprometimento ideológico com tal ordem de coisas, como John Locke (1632-1704), ou mesmo quando capazes de entender e denunciar mazelas produzidas por este sistema de controle social, como no caso de Adam Smith (1723-1790), Robert Owen (1751-1858), Charles Fourier (1772-1837) e Saint Simon (1760-1825).

Mészáros (2008) expande esta temática para o âmbito educacional com o intuito central de pensar uma alternativa educacional que seja formulada do ponto de vista da emancipação humana. Isso é essencial por conta das limitações que o sistema do capital impõe também no campo da produção das ideias. Acerca disso, o autor ressalta que

não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução sócio-metabólica” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

É justamente o fato de a educação, tal como as concepções de mundo, não ser determinada automaticamente pelos interesses dominantes em cada momento histórico que permite a Mészáros (2008) pensar em uma nova educação, mesmo não estando o sistema do capital ‘aberto’ para as alternativas - daí a necessidade de ser uma concepção a mais ampla possível. Se assim o fosse, diz o autor, “o domínio da educação institucional e estreita poderia reinar para sempre em favor do

capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50). Isso, portanto, confere à educação um caráter dúbio: ao mesmo tempo constitui-se num dos momentos fundamentais da produção das condições objetivas de manutenção da ordem social do capital, pois é o meio pelo qual os indivíduos internalizam as perspectivas, os valores e a moral do sistema do capital, legitimando-a. Paralelamente, também é necessária para se pensar em uma estratégia de transição para outra forma de sociabilidade, que esteja *para além do capital*.

1.1 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO: O DOMÍNIO DA BURGUESIA

De acordo com Fiod (2008), no feudalismo, a produção constitui uma atividade essencialmente humana de caráter individual, dependendo do corpo do trabalhador, do seu ritmo, sem a necessidade compulsória do envolvimento de outros trabalhadores. Nesse contexto, “as ferramentas e os instrumentos utilizados pouco são mais do que uma extensão das próprias mãos” (Idem, p. 143). No entanto, a Revolução Industrial pressupõe a separação entre o trabalhador e os instrumentos de trabalho. Dessa forma, “o trabalho adquire ritmo próprio que independe das qualidades humanas e pessoais” (FIOD, 2008, p. 144).

Do ponto de vista de Frigotto (2003), a respeito da transição do modo de produção feudal para o capitalista, a passagem não representou a superação de uma sociedade marcada pela opressão, servilismo e desigualdade de classes para uma sociedade livre e igualitária, por mais que a burguesia o promettesse. Para o autor:

A superação do servilismo e da escravidão não foram pressupostos para a abolição da sociedade classista, mas condição necessária para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob igualdade jurídica, formal e, portanto, legal (certamente não legítima) instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas e uma nova sociedade de classes (FRIGOTTO, 2003, p. 27).

Manacorda (1997) coloca-nos que a Revolução Industrial afeta a vida dos homens, pois, além de transformar o modo de produção por meio da modificação dos processos de trabalho, no qual o trabalho artesanal é abolido, traz consigo mudanças significativas nas ideias e na moral. Portanto, nas formas de instrução, “abrindo espaço para o

surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas” (MANACORDA, 1997, p. 248). O autor ainda evidencia que a Revolução Industrial, além de modificar a vida social naquele momento histórico, abrangeu transformações que modificaram a história da humanidade:

É uma maturação de consciência que não se compreende levar em conta o desenvolvimento do real com a revolução industrial, que não somente efetua o encontro entre artes liberais e mecânicas, entre geometria intelectual e experimental, mas subtrai o homem em crescimento, o adolescente, da angústia familiar e corporativa e joga-o no mais vasto mundo social. O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos (MANACORDA, 1997, p. 249).

Ainda, segundo Frigotto (2003), na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos trabalhadores tem como finalidade “habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social de forma controlada a responder às demandas do capital” (Idem, p. 26). Para Mercado (1990, p. 101), nos modos de produção escravista e feudal, em função das chamadas “classes obrigatórias”, o direito à educação estava destinado a um restrito grupo que compunha os estratos dominantes. A relação pedagógica esgotava-se no processo linear do mestre que ensinava e do discípulo que aprendia.

Na passagem para o século XIX, na Europa, a emergência do processo de industrialização e o avanço das relações capitalistas de produção promoveram transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que marcaram, de forma considerada significativa, a história da humanidade. Esse processo, de acordo com Engels (1988), desde seu início apresentou grande complexidade, visto que, além de buscar incessantemente o acúmulo do capital por meio do sistema de fábrica e do trabalho assalariado, ainda incluía aspectos como a urbanização, as inovações tecnológicas no domínio da produção, o desenvolvimento do comércio, a criação das classes sociais, a migração do campo para a cidade, a explosão demográfica, as novas formas de divisão do trabalho e as alterações na qualidade das relações sociais.

Segundo Hobsbawm (1982), as relações sociais que foram se configurando no modo de produção capitalista apresentavam a marca de uma cisão que expressava a divisão entre os que eram proprietários dos

instrumentos e dos meios de produção e aqueles que, não sendo proprietários, dispunham apenas da sua força de trabalho, transformada em mercadoria. Como a maior parte da massa populacional não encontrou espaço no mercado de trabalho, tornou-se excedente e disponível, constituindo, na expressão de Marx (1985), o “exército industrial de reserva”²⁰.

Nesse cenário, com o passar do tempo, se por um lado o aumento da produtividade promovido pelas inovações tecnológicas restringiu a necessidade de mão de obra, expandindo o “exército industrial de reserva”, por outro, incorporou à produção capitalista diferentes áreas e funções que exigiam certa qualificação²¹. Marx (1985), no século XIX, ressaltou o quanto o trabalho humano tornou-se imprescindível à reprodução e à autovalorização do capital, às formas de intensificação e de extração da mais-valia.

É pautando-se principalmente no princípio de igualdade que a burguesia, na busca pelo poder político, vai erguer a bandeira da escolarização para todos, no intuito de consolidar a ordem burguesa, a partir do momento em que, na perspectiva dessa nova classe dominante, o servo é transformado em cidadão para participar da sociedade, com todos os direitos que constituem os princípios do Liberalismo (CUNHA, 1980).

Por meio dos princípios liberais²², principalmente no que se

²⁰ Ver, particularmente, em Karl Marx, *O Capital*, Capítulo XXIII, Livro I, 1985.

²¹ Em uma sociedade cindida entre aqueles que detêm e os que não detêm os meios de produção, o conhecimento torna-se propriedade privada de uma classe política e economicamente favorecida. Aí reside um paradoxo (aparente) que se insere na essência do capitalismo: “o trabalhador não pode ter o meio de produção, nem deter o saber; mas sem ele, também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber” (SAVIANI, 2000, p. 163). Desse modo, o trabalhador atinge, pouco a pouco, apenas o patamar mínimo de qualificação geral, pelo fato de apreender somente o indispensável exigido para operar as máquinas informatizadas que são introduzidas no processo de produção.

²² A partir da leitura de Cunha (1980), é explicitado que o liberalismo é um sistema de crenças e convicções, isto é, uma ideologia. Todo sistema de convicções tem como base um conjunto de princípios ou verdades, aceitas sem discussão, que formam o corpo de sua doutrina ou o corpo de ideias nas quais ele se fundamenta. São princípios do liberalismo: a) o individualismo: princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial; b) a liberdade:

refere à educação, colocada, nesse momento, como instrumento de ascensão social, é que a burguesia consegue trazer consigo todos os demais segmentos sociais na luta travada contra a nobreza feudal e o clero. Porém, ao ascender ao poder, a burguesia passa de classe revolucionária para reacionária, no momento em que visa sua perpetuação, isto é, sua hegemonia, na sociedade que ela instituiu. Segundo Fiod (2008), passa-se de uma concepção estática do mundo - na qual os indivíduos se concebiam de uma geração para outra como predestinados a permanecer numa posição que lhes fora conferida ao nascer e na qual o rompimento de laços sociais era contrário à natureza - para uma concepção de progresso como lei da vida e do aperfeiçoamento constante como possibilidade ao alcance de todos. Dessa forma, o voluntarismo, a meritocracia passou à ordem do dia.

1.2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BURGUESA

Conforme menciona Mercado (1990), a partir da ascensão burguesa o pensamento pedagógico ganhou um caráter de “reconstrução social” que, segundo Cunha (1980), pode ter iniciado no século XVII com Comênio visando a universalização da “arte de ensinar tudo a todos”. Contudo percebemos que nesse momento histórico:

A proposta tem uma concepção educacional de grande alcance, mas que, na especificação, é permeada pelos limites do seu tempo. Constatamos que o “tudo a todos” obedece a gradações: escola materna e primária é para todos;

princípio profundamente associado ao individualismo, a liberdade é condição necessária para a defesa da ação e das potencialidades individuais, enquanto a não-liberdade é considerada um desrespeito ao indivíduo; c) a propriedade: entendida como um direito natural do indivíduo, e os liberais negam autoridade a qualquer agente político para usurpar os direitos naturais do indivíduo; d) a igualdade: para a doutrina liberal, como para os homens não são individualmente iguais, é impossível querer que sejam socialmente iguais, pelo contrário, a igualdade social é nociva, pois provoca uma padronização, uma uniformização entre os indivíduos, o que é desrespeito à individualidade de cada um. Destaque-se que a verdadeira posição liberal exige a ‘igualdade perante a lei’, igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil; e) democracia: consiste no igual direito de todos de participarem do governo por meio de representantes escolhidos ou eleitos.

a escola de latim é para alguns. E quanto mais se avança na estrutura da sua concepção institucional, mais ela vai estreitando-se. Ao tratar da universidade afirma que "os trabalhos da Academia prosseguirão mais facilmente e com maior sucesso, se para lá, em primeiro lugar, só forem enviados os engenhos mais seletos, a flor dos homens; os outros enviar-se-ão para a charrua, para as profissões manuais, para o comércio, para que, aliás, nasceram" (COMÊNIO, 1966). Ao avançar nas prescrições necessárias para o estudo nesse nível dizia que os critérios para a escolha das subdivisões deveriam ser as "inclinações naturais e ainda as necessidades da Igreja e do Estado" (COMÊNIO *apud* QUARTIERO; BIANCHETTI, 2007, p. 58).

Neste sentido, deparamo-nos com um sistema que propunha oportunidades iguais para todos, mas com condições diferentes, visto que a realidade socioeconômica das diversas classes dentro da sociedade burguesa não permitia uma educação que fosse igual para todos. Para Cunha (1980, p. 44), "todos têm liberdade para se educar, mas não têm igualmente as mesmas condições, porque a realidade socioeconômica das diversas classes dentro da sociedade burguesa não lhes permite uma mesma instrução".

Chegou-se, assim, ao momento em que não havia as condições básicas necessárias para o funcionamento das instituições de instrução como direito de todos, uma vez que, além da escola, como espaço físico, ser limitada para as necessidades educacionais, havia insuficiência de professores, não somente em termos quantitativos, mas também em termos de qualificação profissional. Este fato impossibilitava o atendimento de um grande contingente de indivíduos que aspiravam à participação numa sociedade igualitária, conforme proposto pela burguesia.

Dessa forma, nota-se que, embora teorizando os princípios liberais, a burguesia não tinha ainda criado as condições para garantir a todos uma educação considerada necessária para as demandas da época. Frente a isto, Monroe (1976) menciona que a educação era mantida por organizações privadas, principalmente por empresas voluntárias fundadas por motivos religiosos e filantrópicos. Assim, a educação mantida pelo Estado era quase inexistente, caracterizando-se por seu caráter elitista. Destutt de Tracy (1754 - 1836), em obra publicada em

1802, refere-se à organização da sociedade e à instituição escola, conforme segue:

Em toda sociedade civilizada existem, necessariamente, duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções, onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária e a segunda é aquela que eu chamaria de classe erudita. Os homens de classe operária têm, desde cedo, necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir, desde cedo, o conhecimento e, sobretudo, o hábito do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo. Têm muita coisa para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de certos tipos de conhecimentos que só podem aprender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento.

Estes são fatos que não dependem de qualquer vontade humana, pois, decorrem, necessariamente, da própria natureza dos homens e da sociedade. Ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis, dos quais devemos partir. Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada em comum entre si (DESTUTT DE TRACY *apud* FRIGOTTO, 2003, p. 34).

Nesse momento histórico, a indústria nascente, de produção modesta, não necessitava de força de trabalho qualificada. Para desempenhar o trabalho naquele período, bastava apenas um simples treinamento do trabalhador, para que este pudesse executar suas tarefas. Em função disto, a situação educacional manteve-se praticamente inalterada até fins do século XVIII e início do século XIX, um período em que a Inglaterra passava por uma profunda transformação de cunho econômico, que teve seu início na segunda metade do século XVIII, com a Revolução Industrial.

Historicamente, o processo de educação dos homens ocorreu de diferentes maneiras e com conteúdos variados, de acordo com o modo de produção e reprodução da vida de cada época. No modo de produção capitalista, a forma mais avançada de educação deu-se no interior da escola, e neste sentido, a defesa pela educação *de todos* teve seu começo na luta de classes: entre burguesia e proletariado. Segundo Frigotto (2003) a classe hegemônica faz uso do fenômeno educativo para perpetuar-se no poder. De fato,

a educação, enquanto empreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Essa disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2003, p. 25).

Saviani (2005), ao analisar os desafios da educação na sociedade de classes e ao questionar se a educação escolar pode estar a serviço dos interesses da classe dominada, afirma que só a essa classe interessa a transformação histórica da escola, por isso faz-se necessário uma teoria crítica e não reprodutivista. Nas suas palavras:

Considerando a escola da perspectiva dos interesses dos trabalhadores, percebemos que os antagonismos da sociedade de classes colocam diversos tipos de desafios à educação que poderiam ser nomeados e analisados em suas particularidades, tais como: impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade de acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma escola unificada, o que se leva a propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém internamente, de fato diferenciada para cada classe social [...]. (SAVIANI, 2005, p. 255).

O método mútuo seria apresentado e implementado, no século XIX, como uma proposta redentora para a classe operária, para os

setores da produção que careciam de um operariado dócil, disciplinado e que possuísse os conhecimentos rudimentares sobre leitura, escrita e aritmética, como explicitado por López e Narodowski (1999, p. 66):

En las primeras décadas del siglo XIX, la educación estará vinculada a câmbios políticos y sociales que tienden a encuadrarse en las reglas generales de una república o monarquía modernas. [...] La instrucción en escuelas deja de ser un modo de preparación individual o un emprendimiento encuadrado dentro de ciertas prácticas evangelizadoras para convertirse, antes que nada, en el medio por el cual el discurso pedagógico dispone de un mecanismo específico sobre el cuerpo infantil que habrá de producir o consolidar las necesarias transformaciones políticas, sociales o económicas de las sociedades. Resulta evidente en el caso de estas sociedades de independencia reciente que la masificación de la educación a través del método monitorial permitiría evolucionar desde una organización sócio-política colonial y heterónoma a una organización independiente; y desde formas tradicionales de producción a las nuevas formas que debería adoptar la agricultura, el comercio y muy especialmente la industria [...] Convirtamos a las escuelas en usinas de trabajadores prácticos y competitivos capaces de adaptarse rápidamente a las demandas organizacionales de las fábricas.

Segundo Lins (1999), a discussão que nos parece necessária sobre o método mútuo é tentar situá-lo no seu momento histórico e compreender os elementos que moveram Bell e Lancaster a desenvolver um método que, contraditoriamente, nega a história e, simultaneamente, antecipa o futuro. Para a autora, o século XVI, ao impulsionar novas transformações sociais, construiu necessidades espirituais novas, que passaram a exigir profundas revisões nos métodos educacionais. Ela afirma:

Erasmus, subvertendo a pedagogia escolástica, criou o método cujo princípio se pauta na razão e reflexão, em detrimento da memorização e repetição. Quanto à antecipação do futuro,

significa compreender: por que é fundamental negar a produção pedagógica de uma nova forma de pensar o homem? Por que impedir a humanização da classe operária, ao se elaborar um método que tem a finalidade de alienar os filhos da classe operária, quando, nessa missão a grande indústria já está fazendo a sua parte ao destruir a capacidade criativa da atividade artesanal, exigindo apenas habilidade motora ou destreza? (LINS, 1999, p. 79).

Diante destas questões, nos perguntamos: que homem Bell e Lancaster desejavam formar? Ambos são contemporâneos, não somente do florescimento da grande indústria, como de um conjunto de ideias de vários pensadores clássicos, entre os quais podemos citar: Adam Smith (1723-1790), David Ricardo (1772-1823), Friedrich Hegel (1770-1831), Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895) e Denis Diderot (1713-1784). O pensamento desenvolve-se a partir das bases teóricas que se esboçam na “Economia Política” (Smith e Ricardo), na crítica ao “idealismo alemão” (Hegel), no aprofundamento das ideias iluministas que põem o homem no centro do universo e responsável pelas duas decisões (Diderot) e na crítica a todo pensamento burguês que se materializará na “ideologia alemã” com Marx.

Em meio a esse fervilhar teórico, Bell e Lancaster - com suas especificidades - chamam para si a tarefa de oferecer uma alternativa de educação adequada para as classes menos favorecidas. Na verdade, sua tarefa resume-se a pôr em prática ideias de Adam Smith, formuladas em *A riqueza das Nações*.

No final do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX, o processo de humanização foi impulsionado mais forte e deliberadamente para tornar o homem senhor de si mesmo, autor e ator da própria vida. O esboço desse homem começa a ser desenhado na rápida transformação das atividades manufatureiras para a produção industrial. É, portanto, um momento em que se exige da classe operária não apenas destreza motora, mas o domínio dos símbolos mais significativos da civilização, dentre estes, a linguagem escrita e falada, além de determinadas habilidades espirituais, como a obediência e a subserviência ao novo “Deus” que é o capital, simbolizado pelo mestre, na escola, ou pelo patrão, na fábrica. Assim, percebemos que o mestre é o destaque, ou melhor, é a figura ou representação simbólica da autoridade social, a quem todos devem obediência.

Em relação ao ensino mútuo, deve-se considerar que ele

proporcionava a alfabetização em massa, especialmente da classe trabalhadora que se formava com a Revolução Industrial. Conforme López; Narodowski (1999, p. 68), *“el sistema [monitorial] tenía por objeto la educación de los pobres y lo barato que resultaba era su atractivo principal. El costo por alumno era muy pequeño cuando las escuelas eran grandes ya que sólo requerían una persona asalariada: el director”*.

Dessa forma, o método mútuo foi considerado apropriado pela maioria dos sistemas escolares estatais europeus e americanos na primeira metade do século XIX, como veremos no próximo capítulo. Logo após a emancipação política do Brasil, o método mútuo foi o prescrito oficialmente para as Escolas de Primeiras Letras das províncias brasileiras, por meio do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 (BASTOS, 1999).

No próximo capítulo, a partir dessa contextualização teórico-histórica da emergência da monitoria, faremos uma análise no que diz respeito ao histórico da prática da monitoria, considerando a forma como está configurada atualmente. Para isto, delinearemos alguns precedentes deste processo, identificando, nos experimentos e nos registros clássicos que tratam da monitoria, a maneira como esta estratégia de ensino-aprendizagem foi sistematizada e implementada. Por fim, discorreremos acerca da implantação da monitoria no Brasil e de que forma tem se caracterizado no ensino superior brasileiro.

CAPÍTULO II - EM BUSCA DE ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS PARA A CLASSE TRABALHADORA: O MÉTODO MONITORIAL/MÚTUO

Neste item, explicitaremos o histórico da prática da monitoria, nos moldes em que ela chegou até os dias atuais. Traçaremos alguns antecedentes deste processo, investigando, nos experimentos e nos registros clássicos que tratam da monitoria, a forma como esta estratégia foi sistematizada e implementada.

Em seguida, trataremos do surgimento do método monitorial/mútuo no Brasil. O destaque, aqui, ficará por conta de como a monitoria, embora com outras denominações, aparece originalmente, no *Ratio Studiorum*, bem como em Comênio, respectivamente nos séculos XVI e XVII, com uma característica mais de controle do comportamento do que de preocupações pedagógicas. Na sequência, daremos ênfase aos pioneiros da monitoria na educação escolar, com Bell e Lancaster.

2.1 O SURGIMENTO DO MÉTODO MONITORIAL/MÚTUO

Percebemos que o processo da monitoria teve, com Bell e Lancaster, uma de suas sistematizações, visto que esse processo, como *praxis*, remonta à longa data. Conforme Riboulet (*apud* MERCADO, 1990, p. 103):

Plutarco dá a entender que era o processo empregado entre gregos. Segundo Xenofonte, os persas faziam uso dele. Em Toul, no século XI, os alunos mais adiantados serviam de monitores aos outros. Pietro de La Vale, viajando nas Índias (1623) mencionava o costume de se servir de certos alunos para monitores. Comênio sugere a ideia de se agrupar os meninos em decúrias sob a direção de capitães (Decuriões). O sistema monitorial existia no século XVIII, nas escolas de Paris e nas de Démia, em Lião. São J.B. de La Sale o adotou como progresso sobre o ensino individual, mas o largou pelo ensino simultâneo. Pestalozzi o usava em Stanz; P. Girardi o havia estabelecido em Friburgo.

No método de educação dos jesuítas, com suas primeiras casas de ensino, que surgiram entre 1541 e 1546, também nos deparamos com a prática da monitoria. No *Ratio Studiorum* encontramos a figura do monitor sob o nome de “decurião”. É possível perceber que os jesuítas acreditavam tanto na eficiência do ensino mútuo quanto nos decuriões.

Comênio, no século XVII, na *Didática Magna*, ao sugerir o agrupamento dos meninos em decúrias, já colocava que “um só professor pode bastar para centenas de alunos, sem que seja maior sua fadiga do que se devesse trabalhar apenas para um ou dois alunos” (COMÊNIO, 1985, p. 288). Com base nesta proposição, o autor insere a utilização do monitor e estabelece o papel a ser desempenhado por ele:

Quando um professor encontra um aluno mais inteligente, deve confiar-lhe dois ou três dos mais lentos para que os instrua, e quando descobre um outro de boa índole deve confiar-lhe outros de temperamento mais fraco, para que os vigie e dirija. Assim será aproveitado uns e outros, sobretudo, se o professor estiver atento a que tudo se proceda às normas da razão (Idem).

Para López; Narodowski (1999, p. 45):

Sin embargo la pedagogia lancasteriana monitorial marca una diferencia central respecto de estos modelos educacionales anteriores puesto que mientras en el pasado el “decurión” o el “monitor” ocupaban un papel accesorio, de “ayudante”, y la figura del docente es irremplazable en todos los aspectos del proceso de enseñanza, en el modelo de enseñanza mutua los monitores habrán de sostener una muy buena parte del andamiaje de la organización escolar y de la transmisión de los conocimientos curriculares.

É, portanto, com o ensino mútuo que temos a emergência do processo da monitoria, solidificando-se com o método de Bell e Lancaster.

O método monitorial/mútuo, de cunho declaradamente pedagógico, na Modernidade, teve sua origem na Inglaterra, no final do século XVIII, sendo posteriormente adotado na França e em outros

países europeus, chegando aos países da América Latina na primeira metade do século XIX. A criação, divulgação e a implementação do método monitorial/mútuo marcaram a história da consolidação de vários sistemas educacionais, aspectos amplamente discutidos à época. Anteriormente, contudo, no *Ratio Studiorum*, proposta pedagógica dos Jesuítas do século XVI, e mesmo na *Didática Magna*, de João Amós Comenius, no século XVII, a monitoria era mencionada, embora o seu foco se direcionasse mais à perspectiva comportamental do que à pedagógica propriamente dita.

No final do século XVIII, Andrew Bell e Joseph Lancaster sistematizaram um novo método de ensino denominado “ensino mútuo ou monitorial”, o qual foi difundido na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos, na Península Ibérica e na América Latina, para suprir a falta de professores. Esse sistema consistia em dividir a classe²³ entre “decuriões” e discípulos, sob a tutela do monitor, supervisionado pelo professor.

O trabalho em cada classe era dirigido por um instrutor, o monitor, principal agente do método. O monitor era um dos alunos da classe que, dentro de uma especialidade determinada, se distinguia pelos seus conhecimentos e posturas, por isso, era colocado à frente da classe, como podemos perceber na ilustração que segue.

²³ O termo “classe” é entendido em relação à aquisição e ao conhecimento: a primeira classe representava os iniciantes e a oitava classe seria dos alunos que estavam concluindo o curso escolar.



A escola elementar no século XIX:
O método monitorial/mútuo (BASTOS; FARIA FILHO, 1999).

O professor, antes do início da aula, ministrava uma explicação especial e indicações particulares ao monitor. Quando os demais alunos chegavam à escola e tomavam seus lugares, o monitor de cada classe transmitia aos seus colegas os conhecimentos que haviam sido transmitidos pelo professor. Por exemplo, para um exercício de leitura, o monitor indicava a passagem a preparar e tomava a leitura de seus colegas: quando um aluno cometia algum erro ou hesitava na leitura, o monitor repreendia-o e solicitava que continuasse a leitura até que a dificuldade fosse superada. O monitor era quem tinha o controle da classe e quem classificava os alunos nesta. Quando um aluno se distinguia dos demais, podia ascender à classe superior, ocupando o último lugar da classe. Se depois de algum tempo não fosse observado progresso, o aluno retornava à classe em que estava anteriormente. Este aluno também poderia ajudar o monitor e, no caso de sua ausência ou de sua promoção, poderia substituí-lo. Assim, durante o ano, ocorria um movimento contínuo de classificação dos alunos.

Com essa organização, o papel do professor era restrito. Ele não tinha contato direto com os alunos, a não ser com os monitores, antes da aula. Durante a aula, o professor permanecia em sua mesa, ao fundo da sala, sobre um alto e vasto estrado, assistido por um ou dois suplentes, os mais velhos e instruídos monitores, que transmitiam as ordens e o substituíam em caso de falta. Para conduzir e avaliar corretamente as

centenas de alunos, no interior da escola mútua, o professor emitia ordens precisas e de fácil compreensão, utilizando uma sineta, um apito ou um bastão. Cabia ao professor controlar o movimento dos alunos: a entrada, a saída, a instalação nos bancos, as mudanças de exercício; também deveria controlar e regularizar o trabalho dos monitores, e se um deles demonstrasse pouco zelo no desempenho da sua função, o professor colocava-o na classe superior e designava um sucessor; inversamente, quando se percebia que um monitor abusava do seu poder, cabia ao professor repreendê-lo. O “telégrafo” assegurava a comunicação entre o professor, o monitor geral e os demais monitores. Quando um exercício terminava, o monitor comunicava à classe por meio de um cartão, indicando a nova tarefa que todos deveriam executar ao mesmo tempo.

O entusiasmo pelo método residia na facilidade em manter a disciplina. Uma hierarquia de recompensas estimulava o trabalho dos alunos, a satisfação pessoal era estimulada pelo progresso rápido, de classe em classe, pela possibilidade de tornar-se monitor e pela distribuição de prêmios, jogos, livros, ou de dinheiro, dado que os monitores recebiam um pequeno pagamento; enfim, aqueles que se destacavam durante seus estudos recebiam um certificado que facilitava sua colocação profissional.

A principal vantagem destacada do método referia-se à ordem econômica, por permitir que um professor ensinasse, em pouco tempo, grande número de alunos. Em comparação com as escolas individuais, o método manteve seus alunos disciplinados, habituados, desde a primeira classe, à ordem e à regra. Do ponto de vista pedagógico, a constituição de grupos disciplinares homogêneos fazia com que as atividades propostas correspondessem ao nível real de conhecimento dos alunos. De acordo com Bastos (1997, p. 120), tratava-se de um “sistema empírico e prático, baseado em procedimentos mecânicos, sendo desprovido de valor educativo”. O aluno, segundo a autora, foi a grande vítima da mecânica do ensino mútuo, por estar preso a um verdadeiro sistema militar, agindo somente mediante uma ordem, submetendo-se, assim, a um condicionamento destinado a torná-lo um cidadão dócil e obediente. Para Foucault (1987) “o ensino mútuo era uma máquina de quebrar os corpos e as inteligências”.

Com o declínio da Idade Média, mais particularmente no final do século XVII, passando pelo XVIII e primeiras décadas do século XIX, já em pleno domínio da burguesia, radicaliza-se o processo de humanização visando tornar o homem senhor de si mesmo (Antropocentrismo), autor e ator da própria vida. O esboço desse

homem começa a ser desenhado na rápida transformação das atividades manufatureiras para a produção industrial. Dentre outros aspectos e dimensões, conforme já mencionado, é um momento em que, gradativamente, se exige da classe operária não apenas destreza motora, mas o domínio dos símbolos mais significativos da civilização (dentre estes, destaca-se a linguagem escrita e falada), além de determinadas habilidades comportamentais-‘espirituais’, como a obediência e a submissão ao capital, representado pelo mestre, na escola, ou pelo patrão, na fábrica.

O método monitorial/mútuo, com as características como é conhecido e, em muitos casos, colocado em ação hoje, foi apresentado e implementado no século XIX, como uma proposta vista como salvadora para a classe operária, pelos donos dos meios de produção, que necessitavam de um trabalhador disciplinado e que tivesse os conhecimentos rudimentares em leitura, escrita e aritmética, necessários ao estágio da produção industrial daquele momento histórico.

Neste contexto de alternativas educacionais às propostas que se voltavam apenas a minorias privilegiadas, não poderíamos deixar de incluir o ideário educacional advindo da Revolução Francesa e sintetizado por Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, o marquês de Condorcet (1743-1794). Embora não tenha sido colocado em prática conforme o preconizado, esse ideário representou o que havia de mais avançado em termos de uma educação republicana universal, pública, gratuita, laica. Uma síntese desse ideário está na obra do autor e atuante membro do grupo revolucionário francês, *Cinco memórias sobre a instrução pública*, publicada em 1791, por meio da qual ele fixava o quadro teórico e ideológico que fundamentaria, mais tarde, seu projeto completo de organização da instrução nacional, do ensino primário ao superior. Na referida obra, Condorcet aborda a natureza e o objeto da instrução pública, os detalhes para a instrução das crianças e dos adultos, a instrução relativa às profissões e às ciências etc.

Condorcet (2008) fez uma proposta concreta de materialização dos princípios de acesso universal, de gratuidade e da independência, que deveriam sustentar a organização do novo sistema de instrução a ser implementado no pós-revolução de 1789. Para o autor, o Estado deveria preparar uma educação geral para todos os cidadãos: “nela, eles aprendem tudo o que lhes importa saber para gozar a plenitude de seus direitos, para conservar em suas ações privadas uma vontade independente da razão alheia e para cumprir todas as funções comuns da sociedade” (Idem, 2008, p. 239). Para se alcançar tal ideal, “a instrução é dividida em vários graus, que correspondem ao espaço de tempo que

cada um pode a ela consagrar, assim como à diferença de talentos naturais” (Idem, *Ibidem*, p. 239).

Estabeleceu ainda o autor que, nas escolas primárias, o objetivo principal do primeiro grau de instrução seria: “colocar todos os habitantes de um país em condições de conhecer seus direitos e seus deveres, a fim de poder exercer uns e cumprir os outros, sem serem obrigados a recorrer a uma razão alheia” (CONDORCET, 2008, p. 71).

Para que as funções públicas pudessem ser ocupadas por cidadãos instruídos, tornava-se necessária a criação de escolas públicas dirigidas por um mestre. Além disso, Condorcet (2008) sugeriu que a duração do período de instrução nas escolas primárias fosse de quatro anos. Durante esse período, se deveria ensinar aos alunos as noções básicas da leitura, escrita e da aritmética.

Além desses conhecimentos elementares, o ensino destinar-se-ia a desenvolver os primeiros sentimentos morais, assim como aprender a observar, medir e descrever os objetos físicos.

Para Condorcet (2008), nas escolas secundárias, o segundo grau de instrução teria a divisão do ensino em duas partes: na primeira, com duração de quatro anos, seria dado aos alunos um curso regular de instrução geral, necessário à continuidade daquele que eles já teriam recebido na primeira instrução. A segunda parte seria destinada a ensinar aos alunos os detalhes e a extensão das ciências particulares, com duração de um ou dois anos.

O terceiro grau de instrução pública teria duração de quatro anos e consistiria em ensinar os mesmos conhecimentos do segundo grau, porém, com mais desenvolvimento, extensão e profundidade. De acordo com Condorcet (2008, p. 112), “esse período de estudo deveria deter-se naquilo que é de utilidade imediata para os cidadãos que só querem se preparar dignamente para todas as funções públicas, e de respeitar, sem exceder, os limites daquilo que uma inteligência mediana possa entender, reter e conservar”.

Do que se pode depreender do material a que se teve acesso, a proposta de Condorcet teve pouco eco em outras iniciativas educacionais do período, como exemplarmente é o caso de Bell e Lancaster e o seu aclamado método monitorial ou do ensino mútuo. Manacorda (1997) assevera que nos anos da Revolução Francesa (1789-1799) vinha se afirmando, na Inglaterra, uma nova iniciativa educacional, o chamado “ensino mútuo” ou “método monitorial”, ministrado por alguns adolescentes, instruídos diretamente pelo mestre, os quais atuavam, com variedade de tarefas, como auxiliares ou monitores e, por sua vez, ensinavam outros adolescentes,

supervisionando a conduta deles e administrando os materiais didáticos.

De acordo com Bastos; Faria Filho (1999), o método de ensino mútuo surgiu no final do século XVIII e início do XIX separadamente, e também em contextos diferentes, com Bell e Lancaster. Este método de ensino tinha como proposta a responsabilidade dividida entre professor e alunos, e não apenas compreendia o professor como agente de ensino.

Segundo Bastos (1999), foi entre 1787 e 1794 que Bell dirigiu um orfanato nas Índias Inglesas em que aplicou princípios do método mútuo, por não poder contar com mestres capacitados em número suficiente para atender às necessidades do momento. Teve, assim, a ideia de utilizar os melhores alunos - monitores - para transmitir aos demais o conhecimento que haviam aprendido com o professor. Com esse método, Bell conseguiu instruir quase 200 alunos concomitantemente.

Em 1797, Bell publicou seu livro *An Experiment in Educacion*, isto é “um experimento de instrução”, realizado no asilo masculino de Madras, que sugere um sistema segundo o qual “uma escola ou uma família pode instruir a si mesma sob a superintendência de um mestre ou um parente” (MANACORDA, 1997, p. 257). Na sequência dessa obra, publicou outros escritos, para ressaltar que “o sistema é destinado a diminuir as despesas da instrução, a abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno” (Idem).

Conforme este autor, o método, apresentava meios mais sintéticos e econômicos para dar a instrução elementar oportuna às classes inferiores, tanto que pode ser considerado, justamente, como uma das invenções modernas que reduz em até um terço ou mais que a metade, nos confrontos com a escola tradicional, o tempo necessário para a aquisição dos conhecimentos elementares.

Lancaster, por sua vez, ainda segundo Manacorda (1997), publicou em 1803 *Improvements in education*, ou seja, “melhoramentos na educação” no que diz respeito às classes populares, com um breve relato sobre o seu estado presente, com algumas sugestões para aperfeiçoá-la e com o relatório especial de alguns experimentos práticos que levavam a este objetivo.

Trata-se não apenas de um método didático, mas em primeiro lugar, de uma opção política, sujeita a encontrar consensos e dissensos. Na introdução do livro *Ensino Mútuo*, que foi traduzido para o italiano, em 1819, José Hamel, propagador do método na Europa continental, indagava-se: “Convém ou não difundir a instrução no mundo? Devemos ou não desejar que as classes inferiores da sociedade recebam pelo menos os princípios de uma instrução elementar?” (MANACORDA,

1997, p. 257).

Em um único local, em cujo modelo ideal constavam três grandes naves divididas por colunas ao longo das quais estavam dispostos, em quadrados, os bancos das várias classes, os alunos sentavam-se lado a lado, de acordo com o mérito e o aproveitamento, e eram confiados aos monitores. O mestre estava localizado na extremidade da sala, sentado em uma cadeira alta, cabendo a ele: supervisionar toda a escola e especialmente os monitores; vigiar²⁴ as divisões quanto à instrução; examinar uma ou duas vezes por semana cada classe; assistir às repetições dirigidas pelos monitores.

Permanecia e foi aperfeiçoada a prática de “sinais”, para expressar as várias ordens. Cada exercício e cada movimento dos alunos deveriam ser realizados de acordo com regras determinadas e com a ordem ou autorização expressa do mestre ou do monitor geral; as ordens eram dadas verbalmente ou por meio de sinais feitos com a mão ou com os meios telegráficos.

Esta rigorosa disciplina de inspiração panótico-militar e industrial era acompanhada por um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento e do comportamento. Além disso, a avaliação fornecia elementos para a contínua mudança de lugar dos alunos nos bancos da sua divisão, ou para a passagem de uma divisão para outra. Ou seja, se um aluno cometia algum erro, cedia o lugar ao que estaria depois dele, que o corrigia, e dessa forma, o mais hábil chegava a colocar-se no primeiro lugar. Assim, quem avançava acabava sempre passando à frente da divisão e quem errava, regredia a espaços ocupados anteriormente. Da mesma forma, quem não progredisse suficientemente era rebaixado para o primeiro lugar da classe inferior.

Percebe-se, desta maneira, que a competição foi o princípio ativo dessas escolas, que solicitavam a participação, embora extrínseca, e não conheciam punições físicas. Mas permaneceu o grave defeito dos excessos militaristas e de mecanicidade na didática; a iniciativa privada, ligada às pompas militares e aos progressos industriais, revelou-se tão formalisticamente austera como a estatal. Talvez, seja possível perceber nisso um aspecto da secular vocação do capital para fazer da escola/educação um meio de preparar o aluno para ingressar ou qualificar-se para permanecer no trabalho na indústria, realizando um trabalho repetitivo, mecânico e imposto de cima para baixo.

²⁴ Ao ter presente esta descrição do local e das estratégias de controle, não há como deixar de reconhecer aspectos do *Panótico* de Jeremy Bentham (2000), a partir de resgate feito por Foucault na obra *Vigiar e punir* (1987).

Segundo Neves (s/d, p. 1), “os discursos das elites políticas e ilustradas, do início do século XIX, contemplam referências sobre como a Educação - ou a instrução pública - pôde ser vista como um dos mais importantes fatores para transformação e promoção social, para preservação da unidade e da integridade nacional”. Conforme a autora:

A Monarquia e suas elites tinham consciência da existência ‘perigosa’ das massas populares que foi se constituindo entre aqueles que foram ficando à margem da produção colonial, centralizada nos senhores e nos escravos. Estes contingentes cresceram muito, desestabilizando o sistema. [...] Para que essa população pobre, sem patrão, que não tinha riqueza alguma, não tinha *status*, e nem detinha poder, deixasse de representar uma ameaça, ela deveria ser institucionalmente controlada (NEVES, s/d, p. 1).

Diante desse contexto, elaboraram-se estratégias que “valorizavam o trabalho, a honra, a virtude, a decência, a limpeza e o bem-estar, em oposição aos elementos que configuravam a barbárie. O meio de converter as classes subalternas ao trabalho disciplinado devia se dar com a educação primária” (NEVES, s/d, p. 1). Segundo Lins (1999, p. 77), a brutalidade, grosseria e barbárie, consideradas frutos da ignorância a que o povo era submetido, tinham conduzido a população a mais brutal violência, escravidão, superstições e crenças, forças incompatíveis com as relações do trabalho industrial. O autor assim se pronuncia: “Desta forma, torna-se necessário o método (monitorial) o qual poderá generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do governo, sem que se tire às classes trabalhadoras o tempo que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações” (LINS, 1999, p. 77). Percebe-se, desta maneira, que o método monitorial, no século XIX, era apreendido como uma proposta redentora para a classe operária e para os setores de produção que necessitavam de um operário dócil e disciplinado.

Sendo assim, são criados meios de vigilância e disciplinarização para as classes consideradas subalternas, como, por exemplo, as forças policiais e o aparato educacional. E, no interior deste, a instrução pública, amparada no método monitorial/mútuo²⁵. Segundo Villela

²⁵ Com base em Villela (1999, p. 149), percebemos que, “no início do século XIX, industriais franceses, membros da Sociedade para a Instrução Elementar

(1999, p. 146), o método monitorial “enaltecido por uns como a única possibilidade de salvação para as novas gerações, criticado por outros pela monstruosidade de permitir que crianças ensinassem a crianças, era, sem sombra de dúvidas, o grande *frisson* do momento educacional europeu”. E, assim como aconteceu na Europa, acabou predominando em território brasileiro.

2.2 A IMPLANTAÇÃO DA MONITORIA NO BRASIL

No Brasil, os primeiros indícios do método mútuo são constatados no ano de 1808, quando a Colônia elevada à condição de Império passou a ser sede da Coroa portuguesa. Alguns membros do governo já pensavam na proposta de implantar o método mútuo, uma vez que tinham a intenção de formar uma grande nação e, para tanto, à educação era atribuído um papel de destaque. Nesse bojo, foram adotadas as primeiras medidas para atender às necessidades educacionais daquele momento: formar tanto oficiais do exército e da marinha para a defesa da nova sede da Coroa Portuguesa, quanto engenheiros, militares, médicos e pessoal qualificado para a burocracia administrativa.

Segundo Bastos; Faria Filho (1999), o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, primeira lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, continha a proposta da criação de escolas primárias com a adoção do método lancasteriano. A partir desse momento, o método monitorial/mútuo passou a ser implantado no município da Corte e nas Províncias, de forma bastante variada, embora com inúmeras críticas à sua adoção (VILLELA, 1999).

Em 1827, com a Carta de Lei²⁶, o método monitorial foi

começaram a se interessar por esse tipo de ensino por suas características de rapidez e economia e ‘pela possibilidade, que oferece, de desenvolver nos trabalhadores hábitos de regularidade, ordem e reflexão’. Ele permitiria ainda instaurar ou manter a paz social ameaçada pelos movimentos operários. Ao utilizar as próprias crianças nas tarefas docentes, estaria liberando os adultos para a agricultura e para a indústria”.

²⁶ A Carta de Lei de outubro de 1827 trata da primeira Lei Geral relativa ao ensino elementar. Este decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. A Lei tratou dos mais diversos assuntos como descentralização do ensino, remuneração dos

introduzido no Brasil, ao ser implementada a obrigatoriedade da criação de escolas de ensino mútuo de primeiras letras em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos. O texto da Lei das Escolas de Primeiras Letras desmembrou-se em 17 artigos. Além do primeiro, que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”, cabe destacar os artigos 4º e 5º, referentes à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo ensino mútuo. E ainda o artigo 6º, que estipula o conteúdo que os professores deverão ensinar:

ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionada à compreensão dos meninos” (SAVIANI, 2007, p. 126).

As experiências de implementação da lei em diversas províncias podem ser consideradas exitosas, tendo em vista a maciça militarização do método proposto, principalmente nas regiões norte e nordeste. Em 1890, segundo Frison e Moraes (2010), a taxa de analfabetismo no Brasil era de 67,2%, herança do período imperial. No decorrer da Primeira República, conseguiu-se reduzir essa taxa para 60,1%, conforme dados de 1920.

Essa primeira lei de educação do Brasil não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava de difundir *as luzes* garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que se considerava indispensável, na Modernidade, para debelar a ignorância. O documento aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia).

Estava também em consonância com o espírito da época a adoção do ensino mútuo, com o qual se esperava acelerar a difusão da

professores e mestras, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas das meninas. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30476-31865-1-PB.pdf>>. Acesso em dezembro de 2014).

escolarização, atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos. Assim, pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, esse método de ensino, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país.

A adoção do método mútuo foi objeto de avaliações discrepantes. É certo, porém, que “nas fontes pesquisadas em nenhum momento aparecem elogios quanto à parte propriamente pedagógica do método, isto é, ao seu potencial de instruir bem” (VILLELA, 1999, p. 155). Diferentemente disso, “não é o seu aspecto qualitativo, mas, sim, o quantitativo que é sempre enaltecido, ou seja, a possibilidade de instruir muitas pessoas ao mesmo tempo e a um baixo custo” (Idem).

Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares em todas as cidades, vilas e lugares populosos, como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu. Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais. De acordo com Saviani (2007), as Assembleias Provinciais, por sua vez, procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas, votando “uma multidão de leis incoerentes” sobre instrução pública, afastando-se, portanto, da ideia de sistema entendido como “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2007, p. 129).

Na primeira metade do século XIX, portanto, sob a vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a instrução pública caminhou a passos lentos. As críticas recaíam sobre: a insuficiência quantitativa; a falta de preparo; a pouca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano, atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente, nos relatórios, a demanda pela implantação de um serviço de inspeção nas escolas. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública.

O método de ensino mútuo desenvolvido por Bell e Lancaster pode ser considerado como o principal instrumento de fomentação da educação das massas, visto que levou a população a acostumar-se com a ideia de educação popular e a reconhecê-la, gradualmente, como uma função do Estado.

Incontestavelmente, o ensino mútuo foi a maneira que as classes dominantes usaram para se manter no poder divulgando suas ideias e o

povo, submisso, seguindo-as sem questionamentos desestabilizadores. Isto pelo fato de um ensino de “massa” não proporcionar reflexão e sim a repetição mecânica de ideias prontas. Agregue-se ainda o fato de que, no Brasil, os primeiros professores lancasterianos foram soldados. A disciplina rígida era uma das características da aplicação deste método em terras brasileiras.

É interessante refletir sobre a formação rigorosa de um soldado que é selecionado e treinado para ser obediente, capaz de aceitar ordens, sem ao menos questioná-las. Segundo Foucault (1987), o controle das atividades por aquele que vigia e pune segue alguns princípios fundamentais, como a utilização integral do tempo útil sem qualquer desperdício, a eficácia e rapidez nas ações, a rigidez disciplinar, além de outras características. E foram estes soldados que se tornaram professores lancasterianos.

Percebe-se ainda que, em diferentes séculos, foram materializadas propostas nas quais se nota uma preocupação mais direcionada ao controle do que a uma educação efetivamente para todos. Consta-se, com base em Quartiero e Bianchetti (2007, p. 59), que a escolha de soluções para a inclusão das camadas populares na escola sempre esteve relacionada a baixos investimentos e a baixa qualificação dos profissionais envolvidos na oferta da formação. Dessas precursoras e precárias experiências de inserção dos filhos dos trabalhadores no espaço escolar, até a atualidade, pode-se dizer que a presença desses ‘alunos’ nesses espaços veio sendo construída sob a marca da exclusão ou, quando muito, de uma precária inclusão ou ainda, de uma “inclusão excludente” (KUENZER, 2007).

Diante disso, a universidade, como propulsora da educação escolarizada, tem o papel fundamental de contribuir para a superação das contradições existentes. A universidade deve garantir uma formação teórica e prática sólida que a auxilie na formação de sujeitos emancipados. Saviani (2005) apontou, em sua análise, que a educação superior pode contribuir para a superação ou o aprofundamento da contradição entre o homem e a cultura. Para superar, a educação superior deve “organizar a cultura de forma a possibilitar que participem plenamente da vida cultural, sem sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade” (p. 236). Pautados em Saviani (2005), compreendemos que a palavra “*todos*”, aqui, se apresenta no sentido de pensar os trabalhadores em suas mais diversas atividades, como é o caso dos professores, para que todos tenham o direito de pensar criticamente dentro e fora das universidades.

Nesse sentido, a abordagem marxista apresenta-se como uma

possibilidade de reflexão teórica e prática para repensarmos nossa posição e atuação como professores e/ou alunos em formação para a docência. Considerando os cursos de formação universitária como parte de uma materialidade histórica da vida dos homens, em uma determinada sociedade educacional, o que se observa pode estar representando uma dada realidade apenas aparente, mas que, para ser compreendida amplamente, precisa ser observada e analisada a partir de seus mais diversos aspectos contraditórios.

2.3 A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, foram criadas as primeiras escolas superiores para atender as demandas educacionais/profissionais dos membros da Corte e reproduzir a burocracia que a chegada da família real e a elevação do Brasil à categoria de “Reino unido à Portugal” demandava. As escolas tinham, então, uma forte orientação profissionalizante e se baseavam no modelo francês, centralizador e bastante seletivo. De acordo com Bazzo (2007), o ensino superior no Brasil, desde suas origens, esteve muito ligado à concessão de diplomas que possibilitavam o exercício de uma profissão e esta característica marcou profundamente as primeiras universidades criadas no país, no início do século XX, vocação que, com poucas variantes, persiste ainda hoje.

Seus professores detinham cátedras vitalícias e eram recrutados entre os profissionais mais conhecidos e, quem sabe, mais bem sucedidos em cada área. Eram, pois, profissionais em seu campo de conhecimento específico na docência. As atividades científicas, em sua relação com o ensino e com a produção do conhecimento novo, consequentemente, eram pouco desenvolvidas e, quando havia alguma, acontecia em estações experimentais, institutos de pesquisa, entre outros locais. Ensino e pesquisa não andavam juntos, havendo, nas faculdades recém-criadas, o predomínio da transmissão de um conhecimento pronto e hierarquizado. Os vários projetos que propunham a criação de universidades, nos moldes das que já existiam na Europa e nos demais países da América, não encontraram acolhida por parte das autoridades constituídas.

A universidade brasileira, então, nasceu tardiamente e continuava voltada à formação de profissionais, basicamente das carreiras liberais. Manteve-se fortemente elitista e alheia aos interesses da maioria da

população que, naquele momento, se urbanizava, impelida pelo início da industrialização. Com essas características, a universidade tinha como prioridade o ensino, não se envolvendo na produção do conhecimento e nem no desenvolvimento das ciências e da tecnologia. De acordo com Bazzo (2007), a pesquisa praticamente não existia ou se desenvolvia precariamente em seus interstícios, à margem da formação profissional, considerada finalidade primeira e quase única da universidade e, em especial, do ensino. Seus professores continuavam recrutados entre os profissionais de várias carreiras e se mantinham nas cátedras de forma vitalícia, reproduzindo os quadros docentes pela escolha de novos professores dentre os alunos considerados (por eles mesmos) os mais aptos²⁷.

Por seguir basicamente o modelo de formação para as profissões liberais, as IES pautavam seu processo de ensino na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos e técnicas estabelecidas pelas experiências profissionais de cada área, em que “um professor que sabe e conhece [ensina] a um adulto que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão” (MASSETO, 2000, p. 10). Os professores, então, eram convidados pela congregação respectiva e sua principal atividade consistia em ensinar aos alunos, em sua maioria filhos das elites dirigentes, como se tornar um bom profissional “a sua imagem e semelhança” (BAZZO, 2007, p. 44).

Nesse contexto, continua Masetto (1998, p. 10), ensinar queria dizer “mostrar na prática como se faz”. As aulas teóricas, por sua vez, transformavam-se em grandes conferências sobre os assuntos considerados mais importantes em cada área. Eram exposições exaustivas sobre cada tema, a que os estudantes ouviam silenciosos e passivos, não havendo nenhuma preocupação com questões de ordem didático-pedagógicas no preparo dessas sessões. A máxima do “quem sabe ensina”, ainda defendida por alguns nos dias de hoje, era dominante à época.

Dentro dessa concepção de ensino superior não havia necessidade de uma formação específica para os professores universitários, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem que o embasavam caracterizavam-se por sua simplificação, isto é, eram repassadores de conteúdos prontos e acabados. Os alunos eram considerados adultos e suficientemente responsáveis, interessados na realização das atividades

²⁷ Reforçamos que na UFSC, nesse período, a prática da monitoria era um dos requisitos para o ingresso à carreira do magistério superior.

acadêmicas, com condições de autodidatismo suficientes para darem conta de sua aprendizagem. Assim, como comenta Pachane (2003, p. 38), “reforçava-se a ideia de que bastava o professor oferecer o conteúdo (o ensino), e a aprendizagem se concretizaria de acordo com o desempenho do estudante”.

O período que marca o início da República Nova, compreendido entre o final da década de 1920 e o começo da década de 1930, foi de bastante movimentação política no país. A educação esteve sempre no foco das discussões. Era consenso entre as elites a necessidade de escolarizar as crescentes massas de operários demandadas pela industrialização. Ao mesmo tempo deveriam formar professores e pesquisadores para dar conta das exigências culturais e técnicas desse novo momento nacional. Foi nesse contexto que aconteceu a Reforma do Ensino Superior promovida por Francisco Campos, em 1931.

O período da República Populista de 1945/1964 foi muito importante para a consolidação da Universidade Brasileira e se caracterizou como a etapa de integração do ensino superior no país. Muitas instituições foram federalizadas e outras universidades foram criadas, a partir da vinculação de faculdades já existentes, como foi o caso, por exemplo, da própria Universidade Federal de Santa Catarina (instituída pela Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960), havendo, assim, um aumento significativo da oferta desse nível de ensino. No final desse período, o ensino superior estava predominantemente organizado em universidades, atendendo aproximadamente 65% dos estudantes universitários do país.

As primeiras políticas nacionais preocupadas com a formação de quadros docentes para dar conta da expansão do ensino superior no país datam dos anos de 1950, com a fundação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), posteriormente reforçada pela instituição dos cursos de PG *lato* e *stricto sensu*, os mestrados e doutorados, nas décadas de 1960 e 1970. Esse momento pode ser considerado um divisor de águas em relação à formação/qualificação do professor universitário.

Nos anos de 1950, a partir da criação da CAPES, nasceram as primeiras políticas nacionais voltadas à qualificação do docente do ensino superior. O objetivo principal dessas iniciativas era formar os quadros para a expansão desse nível de ensino e para a urgente necessidade de desenvolvimento da pesquisa no país. Esta preocupação, portanto, relacionava-se muito mais com a implantação de um sistema de PG capaz de transformar a universidade brasileira em um centro criador de ciência, de tecnologia e de cultura, do que com a melhoria do

ensino, embora se acreditasse que isso aconteceria automaticamente.

Os anos 1960 foram bastante movimentados para a educação superior. Durante toda a década, antes e depois do Golpe militar de 1964, havia grande efervescência em torno dos assuntos relacionados à universidade Conforme Oliven (1990, p.70), “são exemplos dessa fase o Plano Atcon de 1965, os Acordos MEC-Usaid no período 1965/67, o Relatório Meira Mattos de 1968”.

Todos esses estudos, que inicialmente tratavam apenas de questões pontuais da universidade, principalmente daquelas oriundas do movimento estudantil, como a reivindicação de vagas para os excedentes, somadas às demandas cada vez mais fortes da classe média pela ampliação do ensino superior, culminaram na chamada Reforma Universitária²⁸, materializada na Lei nº 5.540 de 1968. Essa lei determinou mudanças na estrutura interna das universidades com vistas a abrigar a expansão demandada com o menor custo possível. Dessa forma, a departamentalização, a matrícula por disciplina e a implantação do ciclo básico foram estratégias gerenciais para racionalizar pessoal e recursos. Ao mesmo tempo, a PG é institucionalizada e, pela primeira vez, aparece na legislação brasileira a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como um princípio inarredável do fazer universitário.

A profissionalidade docente, a partir de então, vai se configurando, conseqüentemente, como a capacidade do professor ser, ao mesmo tempo, um pesquisador, isto é, um produtor de ciência, tecnologia e cultura, e mestre, sugerindo novo significado a seu antes exclusivo papel de transmissor de conhecimento.

A docência do professor do ensino superior, anteriormente mais vinculada ao saber aprofundado de uma dada atividade profissional, logo, ao domínio de um conhecimento prático, gradativamente foi sendo transformada pela cada vez mais exigente formação teórico-epistemológica decorrente do exercício acadêmico de produção do conhecimento. Embora isso tenha sido um grande avanço na qualificação dos quadros universitários, o ensino propriamente dito não se beneficiou na medida esperada, pois não houve preocupação sistemática equivalente para a formação pedagógica desses mesmos quadros. Aliado a essa ausência, contribuiu para tal resultado em relação

²⁸ A Educação Superior brasileira expandiu-se, produzindo seu padrão quali/quantitativo durante a ditadura militar, nos anos 1970 e 1980. O sistema de pós-graduação, que também se consolidou e se expandiu nesse período, tem sua sustentação legal na Lei 5.540/68 – a Lei da Reforma Universitária (WARDE, 1997).

à docência o fato de a proclamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, embora aceita como princípio no nível do discurso, raramente ter-se tornado prática concreta no cotidiano universitário. Esse dilema vem acompanhando a constituição da profissionalidade docente dos professores da Educação Superior até os dias atuais.

Com relação à prática da monitoria entre os anos de 1920 e os de 1960, não localizamos significativas referências à monitoria e à utilização de monitores no processo de ensino-aprendizagem no Brasil. Os dados considerados mais completos, partindo dos legais, são mencionados a partir da década de 1960.

O programa de monitoria no ensino superior brasileiro foi instituído pela Lei nº 5.540/1968 e Decreto nº 85.862/1981, que propunha a Reforma Universitária no Brasil, ainda no contexto de vigência da LDB nº 4024/61. De acordo com o referido decreto, cabia às *“instituições de ensino superior fixar as normas para o exercício da função de monitor”*.

Em março de 1970, pelo Decreto nº 66.315, que dispõe sobre programa de participação do estudante em trabalho de magistério e em outras atividades nas instituições federais de ensino superior, foram explicitadas mais claramente as atribuições inerentes ao exercício da monitoria. A partir desse contexto normativo, as universidades (em especial, as federais) passaram a adequar-se às novas exigências, institucionalizando o “Programa de Monitoria”, com legislação interna específica.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), refere-se à existência do monitor nos seguintes termos: *“os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”* (art. 84).

Com o tempo, o processo de monitoria foi se expandindo em termos de abrangência geográfica e de graus de ensino. Em períodos mais recentes, nas Instituições de Ensino Superior (IES), essa modalidade de trabalho tem sido utilizada com frequência como estratégia de apoio ao ensino e suporte ao trabalho docente. Percebe-se, em sua aplicabilidade, que tal prática conserva a concepção original, pela qual os estudantes mais adiantados nos programas escolares auxiliam na instrução e na orientação de seus colegas.

Nesta perspectiva, o “Programa de Monitoria” torna-se uma alternativa e passa a ser utilizado em diversas universidades como uma forma de apoio ao ensino. No entanto, mesmo com evidências que

apontam para uma intensa difusão dessa estratégia de ensino e para sua importância nas práticas pedagógicas, são escassos os estudos desenvolvidos acerca do assunto.

Jesus et al (2012), ao investigarem os programas de monitoria em 59 universidades federais brasileiras, apontam os principais objetivos dos referidos programas, conforme se pode visualizar na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Principais objetivos presentes nos programas de monitoria das universidades federais brasileiras.

Despertar o interesse pela pesquisa e pela docência	Contribuir com a qualidade do ensino e do curso de graduação	Promover a cooperação e interação acadêmica entre discentes e docentes
UNB, UFGD, UFMS, UFRB, UNILAB, UFAL, UFS, UFC, UFMA, UFRN, UFT, UNIFAL, UFJF, UFOP, UFSCAR, UNIFESP, UFABC, UFRJ, UFVJM, UFF, UFRRJ, UNILA, UFSC, UFSM, UFPR, FURG, UFRGS	UFG, UFMS, UNILAB, UFAL, UFPE, UFS, UFRN, UFAC, UFPA, UNIFESP, UFCSPA, UFRGS	UNB, UFBA, UFPI, UFRR, UFT, UFJF, UFLA, UFSJ, UNIFESP, UFABC, UNIRIO, UFRJ, UFVJM, UFRRJ, UFFS, UFPEL, UFSC, UFSM, UFPR, UTFPR

Fonte: JESUS *et al* (2012).

Das 59 universidades pesquisadas pelos autores, 13 não disponibilizaram - nas fontes analisadas - informações referentes aos objetivos da monitoria nessas IES. Dentre as 46 que o fizeram, podem ser destacados três objetivos comuns entre as universidades federais. O primeiro é “despertar o interesse pela pesquisa e docência”, visto que, geralmente, a monitoria é a primeira experiência do aluno com a prática pedagógica que desenvolve, potencialmente estimulando suas qualificações para a docência. Outro importante papel do monitor

corresponde à sua função de contribuir para a qualidade do curso e da universidade a partir de novas tecnologias e práticas educacionais. O terceiro objetivo mais apontado entre as universidades é a promoção da cooperação e interação acadêmica entre discentes e docentes. Neste caso, destaca-se o importante papel do monitor no auxílio ao professor em suas atividades e no relacionamento com o aluno.

Laffin (2011) menciona que a monitoria, como uma atividade concebida para mediar processos de aprendizagem entre alunos, tem oportunizado um repensar de práticas pedagógicas no ensino superior, visto que o seu exercício tem proporcionado momentos democráticos de formação pela colaboração de diálogos na relação entre professor e aluno. É nesta perspectiva que compreendemos que é possível refletir sobre a prática docente e debatê-la, no coletivo, por meio da partilha de saberes.

Percebemos que o professor se constrói em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente no seu espaço de trabalho, na interação com outros. Sendo assim, a monitoria pode ser apreendida como diálogo que favorece a compreensão do processo-produto do trabalho do professor - que é o ensino-aprendizagem -, e apresenta indicadores de negociação sobre conteúdos, método e avaliação, num movimento pedagógico que põe em discussão concepções sobre o conhecimento, o qual permite desvelar um conjunto de crenças e valores sobre a interação pedagógica.

Diante disso, no próximo capítulo, trataremos o processo de aproximação da temática de pesquisa, em razão do quase inexistente material bibliográfico, realizando entrevistas com os responsáveis pelo DIP, entre os anos 2009 e 2013, com a Coordenadoria Geral de Estágios da UFSC e com os representantes da CAAP em 2013, e com Pró-Reitores de Graduação de gestões anteriores ao ano de 2013, com o objetivo de fazer o resgate do histórico da monitoria na UFSC.

CAPÍTULO III - A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR: A UFSC EM FOCO

Nos cursos superiores percebe-se, em sua aplicabilidade, que a monitoria mantém a concepção original, pela qual os estudantes considerados mais adiantados nos programas escolares auxiliam na instrução e na orientação de seus colegas, como em outros níveis de ensino (na Educação Básica, por exemplo). Respalhada em lei, essa estratégia é prevista nos Regimentos das Instituições e nos Projetos Pedagógicos Institucionais das IES.

No ensino superior, a monitoria é entendida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, por meio do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que objetivem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos. Salientamos que a passagem da monitoria da educação básica para o ensino superior ocorre de uma maneira mais verticalizada, de cima para baixo, no sentido legal e regimental.

Inicialmente, neste capítulo, consideramos necessário abordar os aspectos legais e normativos da monitoria na UFSC e fazer uma caracterização da Universidade Federal de Santa Catarina, visto que foi nessa IES que histórica, legal e documentalmente a pesquisa empírica e a análise da temática específica foram realizadas. Na sequência, faremos uma aproximação da temática de pesquisa, considerando o histórico da monitoria a partir das entrevistas realizadas com os responsáveis pelo processo de monitoria, seja na parte administrativa, seja na de execução, nos CE da instituição.

3.1 ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS DA MONITORIA NA UFSC

Diante do levantamento de materiais referentes ao histórico e à implementação da monitoria na UFSC, em termos de registros, deparamo-nos com a predominância do legal/institucional, praticamente sem referência a qualquer histórico anterior da monitoria. Temos a impressão de que o “marco zero” da monitoria são os decretos, as leis, as resoluções tanto do MEC quanto da UFSC, ou seja, existem Resoluções que servem de base legal para distribuir as bolsas de monitoria e outras providências.

Levando em conta as referências a que tivemos acesso e as

entrevistas realizadas, podemos afirmar que, na UFSC, ainda não foi constituído um Programa de Monitoria que acompanhe, avalie e implemente as demandas da avaliação do programa na correlação da monitoria com os critérios previstos na concessão das bolsas. Detectamos que no ano de 2013 havia uma proposta de Resolução por meio da qual se pretendia estabelecer a finalidade, os critérios de seleção e atribuições normativas, mas não há uma concepção de “Programa de Monitoria”. Até o momento, deparamo-nos com a existência de um documento²⁹ normativo formal-burocrático em processo de discussão.

No Brasil, no que diz respeito à educação superior, o Programa de Monitoria foi instituído pela Lei nº 5540/1968³⁰ e pelo Decreto nº 85862, de 1981, legislação relacionada à Reforma Universitária no Brasil. De acordo com o Decreto, cabia às “instituições de ensino superior fixar as condições para o exercício das funções de monitor” (Decreto. nº 85862/1981).

A Lei nº 5540/1968 assim dispunha, em seu artigo 41, sobre a instituição da monitoria: “as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina”. Institucionalizou-se, desta maneira, a figura do monitor, tanto nas licenciaturas como nos cursos de bacharelado.

Posteriormente, em 13 de março de 1970, pelo Decreto nº 66.315, que dispunha sobre programa de participação do estudante em trabalho de magistério e outras atividades nas instituições federais de ensino superior, foram explicitadas mais claramente as atribuições inerentes ao exercício da monitoria. Resumidamente, os artigos trazem as seguintes informações no tocante ao processo:

a) Art. 1º: as funções de monitor serão desenvolvidas por alunos com desempenho comprovadamente satisfatório (e não repetente), conhecimento da matéria objeto da monitoria, capacidade de auxiliar os membros do magistério superior em aulas, pesquisas e outras atividades técnico-pedagógicas;

b) Art. 2º: uma comissão, em cada universidade, fixará critérios e procederá a identificação das matérias em que haverá monitoria, o perfil do estudante, a condição e as normas para a seleção dos alunos;

c) Art. 3º: um regime de 12 horas semanais de efetivo trabalho,

²⁹ Referimo-nos à Resolução nº 019/CEPE/1993.

³⁰ Essa lei relacionava-se a reformas ou mudanças da Educação Superior no contexto ainda da LDB 4024/1961.

sob a orientação de professores da disciplina;

d) Arts. 4º e 5º: a possibilidade de ser atribuída uma bolsa especial para o monitor, com recursos do Ministério da Educação e Cultura (MEC)³¹, previsto no orçamento da União.

A partir desse contexto normativo, as universidades (em especial as federais) passaram a adequar-se às novas exigências, institucionalizando o “Programa de Monitoria” com legislação interna específica.

Os candidatos a monitores deveriam ser alunos dos dois últimos anos dos cursos de graduação de estabelecimentos de ensino superior federal; apresentar rendimento escolar geral comprovadamente satisfatório; ter obtido, na disciplina em causa e nas que representassem seus pré-requisitos, os créditos necessários e, mediante provas de seleção específicas, demonstrar conhecimento suficiente da matéria e capacidade de auxiliar os membros do magistério superior em aulas e outras atividades técnico-didáticas. A prioridade era para as áreas da saúde, tecnológica e de formação de professor de nível médio. Além disso, a elaboração dos programas de monitoria ficava a cargo da Comissão Permanente de Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (COPERTIDE), Comissão esta que havia sido criada em cada universidade. O pagamento da bolsa era realizado pela União, por meio do MEC.

Em 1977, o Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do MEC publicou uma portaria que determinou as normas sobre a execução do Programa de Monitoria nas universidades. A portaria definia como objetivos da monitoria: despertar no aluno que apresenta rendimento escolar geral comprovadamente satisfatório, o gosto pela carreira docente e pela pesquisa; e assegurar cooperação do corpo discente ao corpo docente, nas atividades de ensino, pesquisa³² e extensão. Em consonância com o caráter centralizador do regime político vigente à época, as vagas eram distribuídas nacionalmente pelo DAU e nas IES

³¹ Hoje Ministério da Educação, embora se continue a grafar MEC.

³² Até esse momento (1977), apenas a função de ensino era contemplado com bolsas. As de IC passarão a ser atribuídas a partir dos anos 1980. A atividade de pesquisa será objeto específico do PIBIC. Segundo Silva (2012, p. 51) “a atividade de IC proporciona aos graduandos das diferentes áreas do conhecimento, possibilidades que visam ao contato com a pesquisa científica [...] além de proporcionar a iniciação do aluno à pesquisa, estimula a criação de grupos de pesquisa e também a formulação de políticas direcionadas à pesquisa pela instituição”.

pela COPERTIDE. Semestralmente deveriam ser encaminhados, pelas universidades, relatórios para o DAU especificando: disciplinas atendidas por monitor e o número de monitores em cada disciplina; carga horária semanal e número de turmas e de alunos matriculados em disciplinas atendidas pelos monitores; número de professores, segundo seu regime de trabalho, auxiliados por monitores; e também todos os dados anteriores referidos às disciplinas sem monitores. A ênfase nesses aspectos quantitativos demonstra não haver uma maior preocupação acadêmica com a monitoria, visto que o monitor era encarado apenas como um auxiliar do professor.

Na UFSC, registra-se a presença de monitores a partir de 1971. Nas pesquisas realizadas no Arquivo do Gabinete da Reitoria, tivemos acesso ao Relatório de Atividades /Prestação de Contas da UFSC publicado em março de 1972, no qual consta que “em julho de 1971, chegava à COPERTIDE a Resolução COMCRETIDE³³ nº 02/1971³⁴, disciplinando normas para a implantação do Plano de Monitorias nas Universidades Federais [...]. O convênio firmado entre esta universidade e o MEC, em 20 de julho de 1971, prevê o custeio de 35 monitores”. Em pesquisa feita no Arquivo Central da UFSC, tivemos acesso à Resolução nº 02/1973 que, em âmbito nacional, estabelecia os critérios para a aplicação do Plano de Monitorias nos estabelecimentos federais de Ensino Superior.

Vale ressaltar que em 1993 foi aprovado o primeiro documento norteador da prática da monitoria na UFSC. Em termos específicos de legislação interna, é a Resolução nº 019/CEPE/1993 (Cf. Anexo A), baseada na Lei nº 5540, de 1968, e no Decreto nº 85862/1981, que regulamentam o “Programa de Monitoria” da UFSC, mantendo as mesmas disposições das resoluções anteriores, em nível nacional, mudando apenas alguns aspectos procedimentais. Na Resolução nº 019/CEPE/1993 não há mais referências ao controle do MEC, o que pressupõe que o Programa passou a ser de responsabilidade da universidade.

Com base no *Manual de Monitoria e Estágio* (1993) da UFSC, entende-se por monitor o aluno que auxilia o professor no ensino de

³³ Salientamos que a COPERTIDE, comissão criada em nível local, submetia-se à COMCRETIDE (Comissão Coordenadora do Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva) em nível nacional.

³⁴ Por mais que tenhamos tentado, não tivemos acesso à Resolução COMCRETIDE nº 02/1971. Segundo informação coletada, parece não constar nos arquivos da UFSC.

uma matéria, em geral, na aplicação de exercícios, na elucidação de dúvidas fora do horário das aulas regulares. Por monitoria, compreende-se o conjunto de funções e de direitos ligados à atividade de um monitor, embasando-se na Resolução nº 019/CEPE/1993 que regulamenta o “Programa de Monitoria” na UFSC.

Conforme consta na Resolução nº 019/CEPE/1993, considera-se monitor o aluno com destacado desempenho, selecionado para assumir atividades relacionadas ao ensino, devidamente previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Universidade, e condizentes com seu grau de conhecimento junto à determinada disciplina.

Em seu artigo 8º, referente às competências do monitor, na Resolução nº 019/CEPE/1993, explicitam-se as seguintes funções:

I: elaborar o programa de atividades em conjunto com o professor da disciplina objeto da monitoria;

II: auxiliar o professor na preparação de material didático e experimental;

III: auxiliar o professor na orientação de alunos e na realização de trabalhos experimentais;

IV: elaborar relatório semestral de atividades de acordo com o modelo oficial disponibilizado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação³⁵ (PREG).

Na Resolução nº 019/CEPE/1993, em seu 2º artigo, também se encontra a definição de monitoria como sendo uma “atividade relacionada ao ensino que visa proporcionar auxílio à atuação dos docentes em tarefas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, despertando no monitor o interesse pela docência”.

De acordo com a Lei nº 9.304/1996, em seu artigo 84: “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”.

Em novembro de 1999, foi realizado, na UFSC, o “1º Seminário Interno de Monitoria na UFSC” (Cf. Anexo B), com o objetivo de refletir sobre as práticas da monitoria na universidade, resgatar os aspectos históricos do processo de ensino-aprendizagem, discutir e refletir sobre as funções e os objetivos do processo de monitoria, socializar as diversas experiências de monitoria que estavam ocorrendo na UFSC e discutir o seu processo como meio de formação de professores e pesquisadores. Com base nos estudos feitos até o momento

³⁵ Atualmente, adota-se a terminologia PROGRAD, isto é, Pró-Reitoria de Graduação.

(2015), este evento mostrou-se uma proposta ousada no sentido de pôr em debate e evidenciar o processo de monitoria na UFSC, porém ocorreu apenas uma versão desse Seminário³⁶, mostrando-nos, de certa maneira, que a monitoria na UFSC, distanciando-se de como era vista na sua origem, é uma prática pouco visível, sem grandes atrativos, ou melhor, a “prima-pobre” em relação ao PIBIC³⁷, por exemplo.

A partir de 2013, o processo de seleção e distribuição de bolsas para o “Programa de Monitoria” da UFSC sofreu algumas alterações em virtude do conteúdo da Resolução Normativa nº 17/CUn/2012³⁸ (Cf. Anexo C), que se revelou conflituoso no processo de distribuição das bolsas, tendo vários de seus artigos excluídos/suprimidos (Cf. Anexo D). Assim, optou-se pelo requerimento da suspensão da Resolução junto ao Conselho Universitário, ficando o processo seletivo, nos anos de 2013 e 2014, regulamentado ainda pela revogada Resolução nº 019/CEPE/1993. As discussões em torno de uma nova proposta de resolução para a monitoria estão acontecendo por meio de uma Comissão composta de representantes de cada Centro de Ensino (CE) da UFSC que têm buscado regulamentar o Programa de Monitoria da IES considerando sua dinamicidade e complexidade.

3.2 O LOCUS DE PESQUISA: CENTROS DE ENSINO DA UFSC

³⁶ Era proposta dos organizadores do “1º Seminário Interno de Monitoria na UFSC” inaugurar uma prática de “Seminários de Monitoria” visando analisar, avaliar e lançar perspectivas em outras versões de futuros seminários.

³⁷ De acordo com Bianchetti; Oliveira; Silva; Turnes (2012), a IC é uma atividade desenvolvida desde a década de 1950. Inicialmente, a distribuição das bolsas e/ou outros incentivos, de acordo com Marcuschi (1996), era efetuada via balcão, precipuamente o CNPq, aos pesquisadores. No ano de 1993 o PIBIC começou a ser normatizado, via Resoluções Normativas (RNs). Atualmente a finalidade do programa é “o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação no Ensino Superior” (CNPq – RN 017/2006).

³⁸ Tomando-se como base os processos de discussão para a nova proposta de Resolução da Monitoria – de cujas sessões participamos em diversos momentos -, percebe-se a exclusão de muitos artigos e a inclusão de outros, partindo da base constituída pela Resolução nº 019/CEPE/1993. Diante de tal aspecto, emergem alguns questionamentos: o que significa a inclusão e exclusão de tantos artigos? Outro momento histórico? Dinamicidade do processo? Existe de fato um “Programa de Monitoria” ou somente um documento formal-burocrático que orienta a concessão de bolsas para a atividade monitoria?

QUE OFERECEM MONITORIA

Inicialmente, consideramos necessário fazer uma caracterização da Universidade Federal de Santa Catarina, dado que é no interior desta que foi ambientada histórica, legal e documentalmente a pesquisa empírica e a análise da temática específica, no caso, a monitoria no ensino superior.

Esta pesquisa foi desenvolvida no *campus* Central da UFSC, que se localiza na cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, a qual, de acordo com o Censo/IBGE, possui 453.285³⁹ habitantes. A UFSC foi criada em dezembro de 1960, pelo então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976), no mesmo ano de inauguração da atual Capital do Brasil, Brasília/DF. Primeiramente foi denominada Universidade de Santa Catarina.

Originou-se de sete faculdades isoladas, que inicialmente a compuseram, com a adição de uma nova. Foram elas, em ordem de data de fundação, as faculdades de: Direito, Ciências Econômicas, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Serviço Social, Medicina e Engenharia Industrial. Entre as sete faculdades, as de Farmácia e Odontologia, Direito e Ciências Econômicas eram vinculadas ao Instituto Politécnico, fundado em 1917, com apoio do governo estadual, e à Academia de Comércio, uma instituição privada, subsidiada pelo governo estadual, que absorveu o Instituto nos anos 1930. Nos anos seguintes à sua fundação, o Instituto Politécnico ofereceu os primeiros cursos superiores do Estado em áreas técnicas.

Durante as discussões que levaram à criação do Curso de Direito, em 1932, já se mencionava o interesse em criar uma universidade no estado de Santa Catarina. De fato, buscava-se acompanhar um movimento que ocorria no país. Foi nesse período que se criaram a Universidade de São Paulo e a Universidade de Porto Alegre, esta, hoje Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e que se consolidou a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Uma onda de criação de universidades públicas também ocorreu em 1960, em cidades médias. Em dezembro daquele ano, ao final do

³⁹Dados localizados no site do IBGE. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420540&search=santacatarina|florianopolis>>. Acesso em dezembro de 2013.

governo de Juscelino Kubitschek, foram criadas as atuais universidades federais do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Goiás, de Juiz de Fora, Fluminense, de Santa Catarina e de Santa Maria, sem mencionar faculdades e institutos isolados que foram federalizados.

O projeto inicial de fundar uma universidade estadual foi realizado cinco anos após a criação da UFSC, com o surgimento da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), hoje denominada Universidade do Estado de Santa Catarina, embora mantenha a sigla UDESC. A história das duas universidades pioneiras do Estado esteve, portanto, interligada desde o início. Assim como outras universidades patrocinadas pela União, a inicialmente chamada Universidade de Santa Catarina recebeu a denominação de “universidade federal” pela Lei nº 4.759, de 20/08/65. Com a Reforma Universitária de 1969⁴⁰ (Decreto nº 64.824, de 15/07/1969), as faculdades deram lugar às unidades universitárias, com a denominação de centros, os quais agregam os departamentos.

Atualmente, a UFSC, além do *campus* Central situado em Florianópolis, conta com mais quatro *campi*. O *campus* Florianópolis, idealizado por Henrique da Silva Fontes, e nomeado de *campus* Reitor João David Ferreira Lima, começou a ser instalado em 1961, no ambiente rural da fazenda Assis Brasil, do subdistrito da Trindade.

O *campus* Araranguá, inaugurado em 2009, foi o primeiro a ser criado fora de Florianópolis, seguindo os propósitos de interiorização da Universidade. O *campus* conta, atualmente, com quase mil estudantes de graduação nos cursos de Tecnologias da Informação e Comunicação, Engenharia de Energia, Engenharia de Computação e Fisioterapia.

A criação do *campus* Curitibanos, em 2009, atendeu a uma expectativa da sociedade organizada do Planalto Serrano de Santa Catarina. O município de 36 mil habitantes foi escolhido pela UFSC, dentro dos seus propósitos de interiorização, por deter um baixo Índice de Desenvolvimento Humano e uma população que ansiava pelo crescimento socioeconômico a partir do acesso à educação superior. Abriga os cursos de Agronomia, Ciências Rurais, Engenharia Florestal e Medicina Veterinária.

Já o *campus* Joinville, inaugurado em 2009, está localizado estrategicamente em um município que detém um parque industrial desenvolvido na área metal-mecânica e em portos marítimos próximos.

⁴⁰ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-64824-15-julho-1969-406147-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em maio de 2014.

O *campus* Joinville é constituído atualmente pelo “Centro de Engenharias da Mobilidade” e se destina à formação de profissionais, tanto em nível de bacharelado como de engenharia, com foco no desenvolvimento de sistemas técnicos no campo veicular (automobilístico, metroviário, ferroviário, marítimo, fluvial, aéreo, espacial e mecatrônica) e no estudo de cenários e projetos para resolver problemas de infraestrutura, operação e manutenção de sistemas de transporte.

A instalação do *campus* Blumenau, no Vale do Itajaí, foi oficializada em 2013. Em 2014, começaram as primeiras turmas de cinco cursos: três bacharelados (Engenharia Têxtil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Materiais) e duas licenciaturas (Matemática e Química).

No momento atual, a UFSC possui um total de 11 centros localizados no *campus* Central⁴¹, em Florianópolis:

- 01) Centro de Ciências Agrárias (CCA),
- 02) Centro de Ciências Biológicas (CCB),
- 03) Centro de Ciências da Educação (CED),
- 04) Centro de Ciências da Saúde (CCS),
- 05) Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM),
- 06) Centro de Ciências Jurídicas (CCJ),
- 07) Centro de Comunicação e Expressão (CCE),
- 08) Centro de Desportos (CDS),
- 09) Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH),
- 10) Centro Socioeconômico (CSE),
- 11) Centro Tecnológico (CTC).

Dentre os CE do *campus* de Florianópolis, seis oferecem cursos de licenciatura, como veremos adiante, nos quais a pesquisa empírica foi desenvolvida. Além dos 11 Centros, a UFSC conta com o Colégio de Aplicação (CA), o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), editora, fórum, centro desportivo, centro de cultura e eventos, museu, planetário, observatório astronômico, farmácia-escola, hospital universitário, colégios agrícolas, dezenas de laboratórios e bibliotecas. Agregue-se ainda que, conforme exigência do MEC para a expansão das universidades federais, a UFSC é tutora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

⁴¹ Deter-nos-emos somente no *campus* Central, em Florianópolis, visto que este foi o *locus* de realização da referida pesquisa.

No primeiro semestre letivo de 2014, houve um total de 28.319 matrículas na modalidade presencial e 2.415 na modalidade a distância. De acordo com a Minuta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁴² de 2015 a 2019, atualmente a UFSC oferece acima de 178 mil vagas em disciplinas/turmas, com uma ocupação de 75% deste total (134 mil vagas). O índice de aprovação total dos alunos é de 78,24% contra 21,76% de reprovação nas disciplinas oferecidas. Convém salientar que as vagas oferecidas e não ocupadas pelos alunos regulares dos cursos presenciais, dentro das normas estabelecidas pela Instituição, podem e são ocupadas por alunos especiais em disciplinas isoladas.

Em 2013, 2.675 alunos da UFSC concluíram seus cursos de graduação e, para o ano de 2014, a previsão foi de mais de 3.100 alunos concluintes nos diversos cursos da UFSC. Em função da expansão de vagas, ocorrida a partir de 2009, 2010 e 2014, bem como da implementação de ações de redução da reprovação e da evasão escolar por meio da reestruturação do Programa de Acolhimento, Acompanhamento e Apoio Pedagógico para 2015, espera-se uma ampliação de cerca de 30% no número de alunos concluintes no período compreendido entre 2014 e 2018.

Na PG *stricto sensu*, a UFSC oferecia 66 programas de PG em 2009, passando para 74 em 2014. Cada programa pode oferecer diferentes tipos de cursos: Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional. A maior expansão no número de cursos entre 2009 e 2014 ocorreu no nível de doutorado, com um incremento de 11 cursos. Considerando apenas o corpo discente dos cursos de mestrado e doutorado, havia um total de 6.242 matrículas em dezembro de 2009, sendo 3.882 nos cursos de mestrado e 2.360 nos cursos de doutorado. Em dezembro de 2013, o número de matrículas aumentou para 6.421, sendo 3.341 matrículas nos cursos de mestrado e 3.080 nos cursos de doutorado. A evolução da PG de 2009 para 2014 representou um avanço na geração e difusão do conhecimento, na consolidação de núcleos de pesquisa e na implementação de laboratórios multiusuários. Nos próximos anos, está prevista a criação de novos cursos de mestrado acadêmicos e profissionais, bem como cursos de doutorado nos diferentes *campi* da UFSC.

A IES tem também ofertado cursos de PG *lato sensu* à comunidade. Ao final de 2009, havia 55 cursos de especialização em andamento com 2.693 vagas ofertadas. Em 2014, o número de cursos

⁴² Disponível em <<http://dpgi.proplan.ufsc.br/files/2014/09/Minuta-PDI-2015-2019.pdf>>. Acesso em janeiro de 2015.

diminuiu para 37 cursos, porém, com aumento considerável do número de vagas ofertadas para 9.021, principalmente em cursos gratuitos aos estudantes e ofertados na modalidade a distância. A Universidade oferece também a possibilidade de estágio de pós-doutorado, de acordo com demandas específicas vinculadas às áreas de concentração dos programas de PG.

No período de 2010 a 2014, o corpo docente da UFSC, do magistério superior, teve um crescimento considerável, quando comparado ao crescimento do período 2004-2009. O número de docentes efetivos aumentou de 1893 para 2102, representando um crescimento acumulado de 11,04%. Em termos anuais, isso significa aproximadamente 2,22% ao ano. Conforme apresentado no último Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC, o crescimento anual para o período de 2004-2009 foi, em média, 1% ao ano, ou seja, metade do período de 2010-2014. Este crescimento explica-se, em parte, pelo fato de o período ter sido marcado por alguns acontecimentos importantes no que tange à composição do corpo docente: recebimento do último lote de cargos vagos oriundos da adesão da UFSC ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI)⁴³; recebimento do primeiro lote de cargos oriundos da pactuação celebrada com o MEC para a criação e implantação do *campus* Blumenau em 2014; e abertura de sete editais de concursos públicos docentes (até 31 de maio de 2014) para a carreira do magistério superior.

Quanto à composição do corpo docente segundo o regime de trabalho, percebe-se que mudou levemente. O número de docentes em regime de Dedicação Exclusiva passou de 91,97% para 93,01%, com a diminuição correspondente dos docentes em regime de 40 horas. Isso mostra que a estrutura do regime de trabalho já estava consolidada na significativa participação de docentes integralmente dedicados às atividades acadêmicas. O regime de trabalho de 20 horas semanais aparece, principalmente, no Centro de Ciências da Saúde e Centro de Ciências Jurídicas em função desses docentes possuírem outros cargos externos a UFSC.

Em relação à titulação do corpo docente, vale ressaltar que o novo Plano de Carreira do Magistério Superior e do Ensino Básico,

⁴³ “O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O REUNI que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior”. Disponível em <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em janeiro de 2015).

Técnico e Tecnológico, Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, passou a exigir, como requisito para o magistério superior, o título de doutor na área do concurso. Esta exigência adotada nos concursos públicos começou a modificar o perfil de titulação docente, refletida nas novas contratações.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSC 2011-2015 tem como uma das principais metas que o corpo docente seja totalmente composto por doutores (100%), além da busca constante da atualização dos docentes por meio de incentivo à realização de estágios de pós-doutoramento, especialmente dos docentes que atuam na PG *stricto sensu*. No que diz respeito à meta de um corpo docente com 100% de doutores, espera-se atingi-la em médio prazo. Desde a década de 1980, a UFSC investiu fortemente na formação de seus docentes em nível de doutorado e, para isso, contou com apoio decisivo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do antigo Plano Institucional de Capacitação Docente (PICD), depois Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT). Associado ao programa de formação adotou-se, em meados da década de 1990, a política de abertura de concursos exclusivamente em nível de professor adjunto, que exige o título de doutor, salvo para áreas em que comprovadamente não havia disponibilidade de profissionais nesse nível de formação. Como resultado disso, o corpo docente da UFSC é composto por 1.955 docentes efetivos, dos quais 89,25% são doutores. Destes, 191 professores já realizaram Estágios de Pós-Doutorado.

No período de 2010 a 2014, o corpo docente da Educação Básica não passou por grandes mudanças. Destaca-se a realização de dois (2) concursos públicos no ano de 2010, no qual o primeiro contou com 35 vagas para o CA e sete (7) vagas para o NDI. Contudo, cinco (5) vagas do CA não foram preenchidas, sendo necessária a abertura de novo edital ainda em 2010. Posteriormente, em 2014 abriu-se novamente concurso público com 16 vagas para o CA visando ao atendimento de uma demanda judicial. As áreas deste concurso restringiram-se à Educação Especial e ao Ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Ainda como razão para a pequena alteração ocorrida no corpo docente, na UFSC, tem-se a inexistência, até maio de 2014, do banco de professor-equivalente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico⁴⁴.

⁴⁴ O banco de professor-equivalente das instituições de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de que trata o Decreto nº 8.260, de 29 de maio de 2014, é constituído pela soma dos cargos de Professor do Magistério do Ensino Básico,

Somente em 30 de maio de 2014 foi publicado o Decreto nº 8.260 de 29 de maio de 2014 que regulamentou esta questão. A partir desta data, tornou-se facultativo ao CA e NDI da UFSC, independentemente de prévia autorização dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação, a realização de concurso público e o provimento de cargos de Professor da Educação Básica, quando condicionados à existência de cargos vagos no quadro da instituição, observância dos limites estabelecidos em legislação e existência de deliberação favorável das instâncias competentes na forma do estatuto da instituição.

O regime de trabalho do corpo docente efetivo da Educação Básica é composto, em sua totalidade, por professores 40 horas em regime de dedicação exclusiva. Em relação à titulação do corpo docente, diferentemente do que ocorre no Magistério Superior, a Lei nº 12.772 de 2012 exige, como requisito para ingresso na carreira, o diploma de curso superior em nível de graduação.

O corpo docente substituto da UFSC segue a legislação nacional referente a este assunto, Lei nº 8745, de 9 de dezembro de 1993 que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender as necessidades temporárias de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal de 1988, e dá outras providências. Vale, contudo, ressaltar que o número de professores substitutos, seja no Magistério Superior ou na Educação Básica, não pode ser superior a 20% do total de docentes efetivos em exercício na instituição. Assim, considerando a legislação vigente, o número de professores substitutos variou pouco no período de 2010 a 2014, tendo em vista, também, a mudanças existentes no quadro de professores efetivos.

Para fazer frente às crescentes demandas por serviços públicos de melhor qualidade, oferecidos em maior quantidade e apresentando níveis de complexidade crescentes, tem sido necessário adequar o corpo de TAE's da UFSC a essas necessidades, em seus aspectos qualitativos e quantitativos. Em 2013, a UFSC contava com 3.113 TAE's, sendo que destes, 1.282 estavam lotados no Hospital Universitário e representando um acréscimo de 305 servidores em comparação com 2009 ou, em termos relativos, uma alta de 9%. Em relação à escolaridade, houve um aumento de TAE's com a escolaridade de nível superior. A estrutura, em 2013, mostra 59% dos TAE's com curso superior. Em relação ao ensino

Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, efetivos, substitutos e visitantes.

médio, observa-se que houve uma alta de 29%, nesse caso, com participação decrescente. Isso mostra uma tendência de aumento do nível educacional médio desses servidores no período. Com relação ao nível educacional dos servidores com nível superior, constata-se que dois terços destes apresentam pelo menos um curso de especialização, 16% possuem o nível de mestrado e 4% têm o nível de doutorado.

A respeito do número de bolsas distribuídas na UFSC, no segundo semestre de 2012, a UFSC ofertou 403 bolsas de estágio, 41 bolsas de extensão, 677 bolsas de IC, **666 bolsas de monitoria** e 1.213 bolsas permanência.

Em relação às bolsas de monitoria, a Tabela 2 a seguir mostra a distribuição semestral dessas bolsas do programa da UFSC, de 2009.1 até 2012.2, para as diferentes unidades de ensino.

Tabela 2: Distribuição das bolsas de monitoria (2009 - 2012).

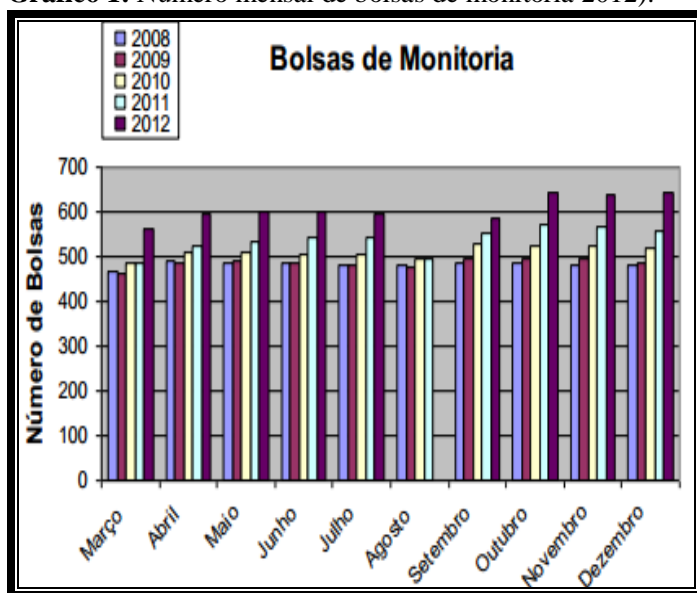
Unidade de Ensino	2009.1	2009.2	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2
CCA	38	39	41	39	39	39	41	51
CCB	73	73	76	73	74	75	75	76
CED	33	33	33	33	33	33	33	36
CCS	69	71	70	70	73	75	78	81
CCJ	13	13	13	13	13	13	13	13
CFM	44	44	44	47	49	49	49	55
CCE	43	48	48	52	53	60	60	72
Unidade de Ensino	2009.1	2009.2	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2
CDS	11	11	11	11	11	11	11	11
CFH	42	42	47	46	49	53	56	56
CSE	30	30	30	31	31	31	33	33
CTC	89	93	93	93	94	95	95	96
Campus Joinville	0	0	6	13	18	24	32	36
Campus Curitibanos	0	0	1	7	8	12	15	26
Campus Araranguá	0	0	3	3	7	12	17	27
TOTAL	485	497	516	531	552	582	608	666

Fonte: Relatório de Atividades PROGRAD – 2012

Pela análise do gráfico, a seguir, verificamos que o número mensal de bolsas de monitoria vem aumentando desde o ano de 2008. O

acréscimo⁴⁵ das bolsas de monitoria busca atender as novas demandas geradas pelos novos cursos e pelas vagas estabelecidas pelo projeto REUNI. No Gráfico 1 a seguir, observamos que ocorreu um aumento médio no número de bolsas mensais em 2012. Este incremento buscou atender a elevação da demanda da UFSC, particularmente relacionada com a ampliação de cursos e vagas estabelecidas pelo projeto REUNI. O programa REUNI resultou no crescimento do número de cursos de graduação e expandiu o número de vagas no vestibular, na ordem de 50%, o que gerou um crescimento da demanda por bolsas de monitoria para os mais diversos cursos da UFSC.

Gráfico 1: Número mensal de bolsas de monitoria 2012).



Fonte: Relatório de Atividades PROGRAD – 2012

⁴⁵ Percebemos, na Tabela 2 e na leitura do Relatório de Atividades PROGRAD – 2012, o aumento no número de bolsas de monitoria. Porém, considerando os aspectos qualitativos e não somente os quantitativos, apontamos, nesta pesquisa, que o Programa de Monitoria da UFSC tem certa “(in)visibilidade” e ou “(ir)relevância” tendo em vista o patamar/status que o processo de monitoria apresenta atualmente, visto que não há na IES uma legislação nem suportes para balizar as ações pedagógicas com relação à monitoria. Entendemos que o Programa de monitoria da UFSC precisa ser reformulado, reconhecendo esta prática com indicativos de valorização.

Com base no Relatório de Atividades da UFSC, do ano de 2012, encontramos que a Pró-Reitoria de Graduação tem buscado atender o maior número possível de solicitações de bolsas de monitoria da IES. No ano de 2012, após a análise dos pedidos, o número de bolsas de monitoria foi atendido parcialmente. A Tabela 3 apresentada mais adiante mostra a distribuição semestral de novos pedidos e bolsas liberadas de 2009 até 2012. Embora a PROGRAD/UFSC tenha buscado atender o maior número possível de solicitações de bolsas para os programas de estágio e de monitoria da UFSC relacionadas com o crescimento em função do REUNI, aspecto citado pela entrevistada EA9, nem todos os pedidos foram contemplados, como podemos perceber na Tabela 3 já citada, o que indica fortemente a necessidade de uma redistribuição e readequação dos programas de bolsa de monitoria e de estágio para atender a nova realidade da UFSC.

Tabela 3: Número de bolsas de monitoria solicitadas e liberadas (2009-2012).

Semestres	Monitoria	
	Novos Pedidos	Liberadas
2009.1 ⁴⁶		
2009.2	33	12
2010.1	34	22
2010.2	76	21
2011.1	49	23
2011.2	44	30
2012.1	74	26
2012.2	60	58

Fonte: Relatório de Atividades PROGRAD – 2012

Na sequência, faremos uma breve apresentação dos seis Centros que serviram de campo empírico para o desenvolvimento da pesquisa, mais especificamente, daqueles em que realizamos as entrevistas, uma vez que são estes que abrigam as licenciaturas, levando em conta o

⁴⁶ No Relatório de Atividades PROGRAD (2012) não constam dados nestas duas células.

interesse pela docência e a formação do futuro docente.

3.2.1 Centro de Ciências da Educação

Atualmente, o Centro de Ciências da Educação (CED) está estruturado em torno da Educação Básica (NDI e Colégio de Aplicação), Graduação em Pedagogia (licenciatura), Biblioteconomia (bacharelado), Arquivologia (bacharelado) e Educação no Campo (licenciatura), e também ministra disciplinas nos cursos de licenciaturas; PG *stricto sensu* e *lato sensu* em Educação, em Ciências da Informação, e em Educação Científica e Tecnológica, sendo este partilhado com o CFM.

3.2.2 Centro de Comunicação e Expressão

O Centro de Comunicação e Expressão (CCE) oferece seis cursos de graduação: Design (bacharelado), Jornalismo (bacharelado), Letras - Língua Estrangeira (bacharelado e licenciatura), Letras - Secretariado Executivo (bacharelado), Letras - Português (licenciatura e bacharelado), Cinema (bacharelado) e Artes Cênicas (bacharelado); e programas de PG *stricto sensu* em Linguística, Literatura, Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Estudos da Tradução, Design e Expressão Gráfica e Jornalismo. Na modalidade a distância, o CCE conta com os cursos de graduação em Letras/Libras (licenciatura e bacharelado), Licenciatura em Língua Espanhola, Licenciatura em Língua Portuguesa e Especialização em Tradução.

3.2.3 Centro de Desportos

O Centro de Desportos (CDS) oferece o curso de graduação em Educação Física licenciatura e bacharelado e também PG *stricto sensu* e *lato sensu* em Educação Física.

3.2.4 Centro de Ciências Físicas e Matemáticas

O Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM) oferece cursos de graduação em Física (licenciatura e bacharelado), química

(licenciatura e bacharelado), matemática (licenciatura), matemática e computação científica (bacharelado), meteorologia (bacharelado); e PG *stricto sensu* em física, química, matemática pura e aplicada e mestrado profissional em matemática. Na modalidade a distância, oferece os cursos de matemática e física.

3.2.5 Centro de Filosofia e Ciências Humanas

O Centro de Filosofia de Ciências Humanas (CFH) oferece nove cursos de graduação, sendo eles: antropologia (bacharelado), ciências sociais (licenciatura e bacharelado), filosofia (licenciatura e bacharelado), geografia (licenciatura e bacharelado), história (licenciatura e bacharelado), museologia (bacharelado), oceanografia (bacharelado), psicologia (licenciatura e bacharelado), e um curso em caráter experimental, o de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Oceanografia e Psicologia oferecem turmas diurnas; Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História, oferecem turmas diurnas e noturnas. O CFH também oferece inúmeros cursos de PG *stricto sensu*.

3.2.6 Centro de Ciências Biológicas

O Centro de Ciências Biológicas (CCB) oferece o curso de graduação em ciências biológicas (licenciatura e bacharelado), na modalidade presencial e a distância; e cursos de PG *stricto sensu* em biotecnologia e biociências, neurociências, farmacologia, biologia vegetal, ecologia, bioquímica, biologia celular e do desenvolvimento, e ciências fisiológicas.

O CCB é ainda responsável por um número significativo de disciplinas ministradas para 21 cursos de graduação vinculados a outros centros da UFSC: Agronomia, Engenharia de Aquicultura, Ciência e Tecnologia Agroalimentar, Zootecnia, Farmácia e Bioquímica, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Odontologia, Fonoaudiologia, Educação Física, Licenciatura em Educação no Campo, Psicologia, Oceanografia, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação Industrial, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Engenharia Sanitária e Ambiental.

3.3 ACERCAMENTO À TEMÁTICA: EM BUSCA DO HISTÓRICO DA MONITORIA NA UFSC A PARTIR DAS FALAS DOS ENTREVISTADOS

Após descrevermos e analisarmos alguns aspectos da monitoria baseados na legislação, apontarmos brevemente como esse Programa se efetivou na UFSC e explicitarmos alguns aspectos históricos desta IES, enfatizaremos, neste subitem, o histórico da monitoria na UFSC.

Para tal, iniciamos o processo de aproximação da temática de pesquisa, em função do quase inexistente material bibliográfico, realizando cinco (5) entrevistas com os responsáveis pelo DIP entre os anos 2009 e 2013, com a Coordenadoria Geral de Estágios da UFSC e com os representantes da CAAP em 2013. Nestas entrevistas buscamos elaborar perguntas com o propósito de compreender como acontece a prática da monitoria na UFSC a partir das falas dos funcionários técnico-administrativos, mais especificamente sobre o conceito que possuem a respeito da monitoria, como definem os monitores, quais as formas e os critérios utilizados para a escolha dos bolsistas de monitoria para as disciplinas, como se dá a distribuição das bolsas nos CE da UFSC, quais são as expectativas e as formas de acompanhamento dos bolsistas de monitoria e como notam a influência da monitoria na dinâmica dos CE da UFSC.

Também buscamos informações em torno do histórico da monitoria na UFSC, aspecto geralmente não respondido pelos entrevistados, considerando o desconhecimento acerca da constituição dessa prática na instituição. Alguns dos entrevistados nos indicaram possíveis “pessoas-chave”, ou seja, quatro (4) Pró-Reitores de Graduação em gestões anteriores ao ano de 2013 e um (1) professor do Departamento de Química da UFSC, responsável pelo “Programa de Monitoria Voluntária em Química” em 1981, que poderiam contribuir para nossa pesquisa com relação ao histórico da monitoria na universidade. Conversando com estes entrevistados⁴⁷, buscamos entender como iniciou a monitoria na UFSC, em quais cursos, quais eram as perspectivas, as funções e os objetivos que esta prática tinha.

A entrevistada EA1 explanou acerca da primeira vez que ouviu

⁴⁷ Estas entrevistas realizadas com Pró-reitores de gestões anteriores a 2013 serão identificados por EA1, EA2, EA3, EA4 e EA5.

falar da monitoria na UFSC, mais especificamente no ano de 1973, quando era aluna do curso de química:

Eu vou falar para você a respeito da primeira vez que eu ouvi falar de monitoria na universidade. Já faz muito tempo. Porque a primeira vez que ouvi falar de monitoria eu era aluna dessa universidade e foi em 1973. Eu era aluna do curso de química, de licenciatura em química e teve um edital para bolsas de monitoria, ao qual eu me candidatei e fui monitora durante quase três anos, dois anos e meio, pelo menos, no curso de química.

De acordo com a entrevistada EA9, na época em que cursava graduação, na década de 1980, a monitoria existia basicamente nas disciplinas de laboratório, porém, o número de bolsas ainda era pequeno em função da falta de fomento. A entrevistada ainda relata que a necessidade da regulamentação das bolsas de monitoria certamente veio posteriormente a isso com o incremento desse incentivo de bolsas para a monitoria: “então aumentou o número de bolsas, despertou o interesse por parte da comunidade acadêmica, seja dos alunos que desejavam ser monitores, seja dos alunos que necessitavam que existisse um monitor acompanhando as aulas” (EA9).

Para EA2, “a primeira bolsa a ser normatizada foi a de IC, que foi pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)⁴⁸. Então o CNPq normatizou em todo o Brasil. Depois foram sendo internamente normatizadas as outras bolsas”. Para a entrevistada, a inexistência de materiais acerca do histórico da monitoria na UFSC se dá pelo fato de não ser uma prática regulamentada externamente, por instâncias superiores, como o MEC, por exemplo: “remotamente não ter as informação que você gostaria de encontrar, você teria a mesma dificuldade em qualquer outro tipo de bolsa porque o sistema era assim”. Já a entrevistada EA9 argumenta que a falta de materiais de cunho histórico acontece em função de a monitoria ter surgido como uma prática incipiente, sendo institucionalizada a partir da

⁴⁸ “Como órgão de fomento à pesquisa, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), compete ao CNPq participar na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e difusão da Política Nacional de Ciência e Tecnologia” (Disponível em: <http://www.cnpq.br/> Acesso em janeiro de 2015).

Resolução nº 019/CEPE/1993: “anterior a isso, eram situações muito pontuais e escassas em função da falta de recursos orçamentários” (EA9). A entrevistada EA2 continua relatando como acontecia a divisão das bolsas de monitoria entre os CE, na década de 1980:

O recurso para bolsas era muito menor do que é hoje. Não dá pra comparar. E só tinha um certo número que era repassado para os Departamentos. Dos Departamentos se passava para as disciplinas. No nosso caso da Biologia Celular eram disciplinas que tinham mais alunos, maior carga e maior reprovação. Então, por exemplo, se o curso de enfermagem tinha poucos alunos normalmente o curso de Medicina que tinha mais alunos é que tinha mais monitores. Mas naquela época também tinham menos cursos, então praticamente se atendia uma demanda significativa das necessidades [...] Isso na década de 1980 era um conjunto de bolsas que tinha a mesma organização. Não se tinha muitas normas, se sabia: ‘monitor 8 horas durante um semestre, faça um plano e mande!’. E funcionava relativamente bem. Aos poucos, com o aumento do número de alunos e de cursos e o represamento de algumas disciplinas o número de bolsas que a UFSC poderia disponibilizar para a monitoria começou a não ser muito adequado dentro das expectativas das pessoas. Então aí se começou a falar ‘tal Departamento tem muitas (bolsas) tal Departamento tem poucas (bolsas)’.

No artigo “Melhorias no ensino de química na Universidade Federal de Santa Catarina”, publicado na *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, Silva; Brito (1987) mencionam que na década de 1980 se notava, na área da química, um paradoxal desnível entre a qualidade do ensino na graduação e o desempenho na pesquisa e na PG. Segundo os autores, um vertiginoso desenvolvimento de conhecimentos, agregado por meio da capacitação docente, não encontrava a necessária contrapartida de melhoria das condições de ensino de graduação: sérias limitações de espaço físico, equipamentos e pessoal de apoio geravam deficiências no processo de aprendizagem, agravadas numa ciência experimental como a química. As dificuldades orçamentárias também impediam as correções diretas dessas

“anomalias”. Para os autores, a vinculação a projetos específicos dos escassos recursos apropriados pela pesquisa determinava reflexos positivos associados preponderantemente a PG.

Diante desse contexto, “preocupados e inconformados com essa realidade”, Silva e Brito (1987), juntamente com um grupo de professores atuantes na graduação, decide iniciar, em 1981, um trabalho denominado “Programa de Monitoria voluntária em Química” na UFSC. Seis anos após o início desse Programa, os autores julgam esta experiência devidamente institucionalizada e consolidada num “Programa de Treinamento de Monitores”, constituindo-se numa “comprovada opção para a melhoria do ensino de graduação em química, dentro das condicionantes da realidade brasileira” (SILVA; BRITO, 1987, p. 175).

O modelo adotado no “Programa de Treinamento de Monitores” caracterizava-se pela participação voluntária dos alunos na fase inicial e pelo posterior rodízio entre as disciplinas de graduação. Dentre os alunos de licenciatura e bacharelado aprovados na disciplina de Química Básica eram aceitos voluntários para atuarem como monitores em Química Geral, com uma dedicação mínima de quatro (4) horas por semana. O entrevistado EA3 menciona que o surgimento do monitor voluntário deu-se “porque *o número de bolsas era muito pequeno*”. EA2 reafirma relatando ser “*bem comum encontrar monitor voluntário em Centros com disciplinas práticas, como no CCB, no CCS, no CCA*”.

O “Programa de Treinamento de Monitores” tinha como finalidade auxiliar os estudantes na aprendizagem, cujo exercício inicial buscava subsidiar a compreensão dos conteúdos e as técnicas de ensino, especialmente as de laboratório, tendo como propósito posterior aprofundar os conteúdos curriculares do curso de graduação. Essa mesma proposta também se constituía como atividade de aprendizagem dos próprios monitores, que ampliavam as formas de lidar com os conteúdos já internalizados, dimensionando novas habilidades de selecionar, organizar e propor materiais de ensino, bem como estimular e mediar a relação professor \times aluno. Para dar conta de tal finalidade por meio do “Programa”, começou-se utilizando as seguintes estratégias de ensino:

1. *Realização de sessões semanais de revisão e aprofundamento de conteúdos teóricos, relacionados às experiências de laboratório, efetivamente na semana anterior de cada prática;*
2. *Aconselhamento individual ou em grupo sobre como atender os alunos fora de aula e como interagir com o professor*

durante a realização das aulas de laboratório;

3. *Orientações sobre correção e avaliação de relatórios;*
4. *Reforço, quando necessário, na aprendizagem de técnicas de laboratório;*
5. *Orientações sobre a integração dos conteúdos em outras disciplinas onde o aluno poderá atuar futuramente como monitor.*

Nessa atuação voluntária, com duração de um semestre, cabiam aos alunos monitores funções correlativas às de auxiliares de laboratórios, seja na preparação prévia dos equipamentos, seja como auxiliar na manutenção e conservação desses espaços de ensino. Também se esperava do monitor atitudes de colaboração com o professor e alunos, conforme podemos observar no texto que segue:

1. *Preparar soluções e efetuar a montagem dos equipamentos para as aulas práticas da disciplina de Química Básica;*
2. *Auxiliar na manutenção e conservação dos laboratórios;*
3. *Colaborar, como monitor, com o professor e os alunos durante as aulas práticas;*
4. *Realizar atendimentos de alunos para a preparação dos relatórios;*
5. *Testar aulas práticas e novos equipamentos;*
6. *Construir equipamentos simples para aulas de 2º grau.*

Com base nos autores, no decorrer desse treinamento, seriam realizadas avaliações mensais de desempenho e de conhecimento geral que serviriam para corrigir deficiências e para incentivar os “mais esforçados” (SILVA; BRITO, 1987, p. 176). Sendo assim, criava-se um espaço de competição entre os alunos, que poderia levá-los a ter acesso às bolsas de IC caso demonstrassem um bom desempenho acadêmico, como evidencia EA4:

Acreditava-se estar se criando um ambiente de competição, tendo em vista a futura escolha de bolsistas para a atuação em outras disciplinas. Iniciava-se também um processo de rodízio por várias disciplinas que poderiam, dependendo do desempenho constatado, conduzir ao aproveitamento do aluno como bolsista de iniciação à pesquisa.

Conforme Silva; Brito (1987), o “Programa de Treinamento de

Monitores” apresentava os seguintes objetivos:

1. *Treinar os alunos a fim de habilitá-los a atuar em laboratórios de ensino e pesquisa;*
2. *Capacitar os alunos a assumirem futuras responsabilidades profissionais perante situações atípicas ou pouco comuns no desenvolvimento normal de um currículo mecanicista e altamente estruturado;*
3. *Despertar no treinamento a capacidade de globalização e reconhecimento do inter-relacionamento disciplinar, capaz de propiciar uma melhor visão de conjunto da integração curricular em termos de formação profissional.*
4. *Buscar a melhoria geral do processo ensino-aprendizagem no curso de graduação, através da interação dos treinados com os demais alunos.*

Em 1985, quando aplicada uma avaliação do “Programa de Treinamento de Monitores” por meio de questionário dirigido aos alunos participantes do Programa e aos professores do Departamento de Ensino, comprovou-se “a melhoria da formação dos alunos participantes” (SILVA; BRITO, 1987, p. 178).

Segundo EA4: *“percebemos que o aproveitamento dos treinados foi superior aos demais alunos [...] tanto entre os alunos de licenciatura como de bacharelado”*. Para os referidos autores, na avaliação ficaram evidenciados os seguintes aspectos:

1. *Interesse dos treinados pelo Programa, onde encontravam apoio e motivação para o curso;*
2. *Significativo desenvolvimento da responsabilidade dos treinados em relação à própria formação;*
3. *Aumento no domínio dos conteúdos das disciplinas cursadas e das habilidades manipulativas, devido à prática de treinamento em serviço.*

Sendo assim, EA4 relata que a partir desses três (3) aspectos mencionados conseguiu-se *“uma maior aproximação entre professores e alunos, estabelecendo uma relação de maior confiança mútua [...] e uma efetiva melhoria do ensino de graduação”*. O entrevistado EA3, do curso de licenciatura em Letras, concorda com o EA4 a respeito da contribuição da monitoria para a sua formação acadêmica visto que, para ele, a monitoria *“permitiu conviver mais diretamente com o professor no trabalho dele de preparação de material didático, na*

preparação da aula, na preparação de exercícios, até de provas. Eu até corrigia provas. Então tudo isso é um aprendizado”.

Ainda a respeito das funções desempenhadas por monitores na década de 1970, notamos que prevalecia a ideia do monitor atuar, principalmente, como auxiliar de laboratório, cabendo a ele preparar antecipadamente os equipamentos para as aulas que seriam ministradas em equipes⁴⁹ pelos professores, reforçando a premissa do método monitorial com relação ao *ensino de massa*, fato que exigia a disponibilidade de um espaço com dimensões e materiais suficientes para atender um número considerável de alunos, como relata EA1:

[...] além de auxiliar os colegas de turma, os alunos da turma do professor ajudavam na resolução de algum problema relativo a exercícios que o professor tivesse dado e tudo mais. Ia muito por uma assistência técnica de laboratório para o professor no preparo da sua aula, porque a universidade, naquela época, não contava com técnicos de laboratório. Então o professor quando tinha 30, 40 alunos, 20 e tantos alunos que vinham trabalhar em equipes de dois nos postos de laboratório, era necessário que todo equipamento estivesse disponível para o aluno, os reagentes, o termômetro quando necessário, e aquilo tinha que estar tudo preparado para cada equipe no tempo e a hora, com as soluções preparadas para que o professor pudesse dar a sua aula e os alunos fizessem os seus experimentos naquele tempo estipulado de aula. [...]

O entrevistado EA1 continua discorrendo acerca das atribuições dos monitores, definindo o papel deles como “auxiliares de docência”, ideia também reforçada por EA7 e EA8:

[...] nós tínhamos que ajudar o professor, vou te falar o que eu lembro da época: ajudar o professor no preparo das aulas práticas, resolver

⁴⁹ Separar a turma em equipes foi uma estratégia utilizada pelos professores para que pudessem dar conta da quantidade considerável de alunos matriculados nas disciplinas. Essa estratégia torna-se viável quando existe a figura do monitor oferecendo suporte ao trabalho docente.

os exercícios passados pelo professor para a sua turma para que você estivesse habilitado para ajudar o professor a ajudar os alunos a resolverem os problemas apresentados. Nós éramos realmente um auxiliar de docência! (EA1, grifo nosso).

Com relação ao fato dos monitores atuarem como “auxiliares de docência”, ou tão somente como auxiliares de laboratório, como podemos perceber no excerto da entrevista que segue, EA1 detalha como funcionava esse processo:

Quando a aula terminava, nós tínhamos que tirar todo o equipamento de cima do laboratório para deixar o laboratório livre para uma próxima atividade, e nas férias escolares, nós como monitores recebíamos a bolsa de monitoria, tínhamos que vir reorganizar todo laboratório. Reorganizar significava limpar internamente os armários, colocar os reagentes químicos em ordem alfabética, limpar gavetas, ou seja, realmente fazíamos um trabalho de organização didático e técnica.

O entrevistado EA3 contribui relatando o que entende “não ser monitoria” comentando sobre sua experiência de monitor, mais ou menos entre os anos de 1973-1974, numa “situação de monitoria que não deve acontecer” por “ter sido usado por um grupo de professores para fazer, na época, trabalhos de datilografia”. Para a entrevistada EA7, o monitor não pode ser usado como um “quebra galho do professor”, mas ele pode ser “um apoio ao estudante de graduação na hora de apreender conceitos” (EA9) e também “ajudar o aluno a integrar-se com a disciplina [...] na verdade espera-se que o monitor resolva todos os problemas da graduação, que ajude a combater a reprovação e a evasão e que estimule outros alunos a estudar” (EA10).

O entrevistado EA3 entende que o monitor “é uma cara que tem um pouco do professor” ou, como dito por EA6: “é quem deve complementar o trabalho do professor”, ou ainda, conforme explicita o entrevistado EA3: “pelo domínio um pouquinho maior dos conteúdos, mas também como um colega, ele [o monitor] está ali estudando e o fato de ser um colega facilita o relacionamento e eu acho que isso ajuda a criar quase que um clima de solidariedade e é um clima que deve

predominar na educação: quem sabe deve ensinar quem não sabe” (EA3). Ao caracterizar o monitor, o entrevistado EA5 define-o como *“estudante que deseja aprofundar os processos formativos”*, sendo que ser monitor, nessa perspectiva:

Possibilita ao estudante maior proximidade com o processo ensino-aprendizagem, pois ao auxiliar os estudantes ele tende a ampliar sua compreensão sobre os conteúdos. Portanto aprende outras relações com o conhecimento e ao ensinar passa a se apropriar desse conteúdo, ao mesmo tempo que busca refletir como os sujeitos aprendem conjuntamente como ele próprio aprende e lida com as eventuais necessidades do processo (EA5).

Diante do excerto aqui transcrito, percebemos que a fala do entrevistado EA1 confirma o que Lesage (1999) explicou acerca do princípio fundamental do método mútuo, isto é, que no método mútuo/monitorial, ao aluno é delegada a função de atuar como “agente de ensino” ou, como definido pelo entrevistado EA1, “auxiliar de docência”. Sendo assim, o princípio fundamental do método mútuo/monitorial consiste na “reciprocidade de ensino entre os alunos, o mais capaz servindo de professor àquele que é menos capaz, e é assim que a instrução é ao mesmo tempo simultânea, pois todos avançam gradualmente, seja qual for o número de alunos” (LESAGE, 1999, p. 11).

O entrevistado EA5 também menciona, em sua entrevista, esse aspecto referente às funções desempenhadas pelos monitores em Contabilidade, na década de 1990:

Atender os estudantes que buscam a monitoria como recurso auxiliar de aprendizagem; fomentar o diálogo entre a disciplina no curso e os conteúdos da disciplina na fase; auxiliar o professor na organização das atividades de aprendizagem; auxiliar na seleção de textos teórico-práticos na proposição de conteúdos facilitadores dos objetivos da disciplina; contribuir na reflexão e no esclarecimento das dúvidas dos estudantes na correlação teoria-prática dos conteúdos; contribuir com os estudantes na apropriação de conteúdos para

superar a avaliação; fomentar a formação em iniciação científica do monitor e dos estudantes; aprofundar o processo de formação acadêmica do estudante monitor.

Com relação ao processo de seleção de monitores na década de 1970, EA1 explica haver uma suposta hierarquia entre monitoria voluntária e monitoria não voluntária. Considerando isto, para ser monitor bolsista, antes, o aluno deveria submeter-se à monitoria voluntária, passando por um rigoroso processo de treinamento. Em seguida, seriam observadas as notas obtidas na disciplina em que ele pretendia ser monitor, para depois se dar continuidade ao processo seletivo com uma “Carta de Recomendação” fornecida pelo professor orientador:

A química estabeleceu uma hierarquia dentro da função de monitor. Por exemplo, no departamento de química você só poderia vir a ser monitor se você tivesse feito monitoria voluntária antes [...]Era pré-requisito, que era um monitor aprendiz de monitor. Se eu não me engano, eram seis meses ou um ano que você ficava como monitor voluntário, aprendendo e era um treinamento rigoroso, com horário, com determinadas atividades que deveriam ser cumpridas para depois você ser monitor com bolsa [...]Era um edital, o professor indicava, mas, por exemplo, a primeira coisa que você tinha que ter era nota superior a seis na disciplina. [...] Você não poderia ser um aluno regular na disciplina, você tinha que ser um aluno de bom para cima, ou bom, muito bom ou excelente. Ou seja, o primeiro critério era a nota que você tinha conquistado quando você foi aluno da disciplina. Segundo, é evidente, o professor indicava, dava uma carta de recomendação. Então você tinha a carta de recomendação, você tinha o IAA [Índice de Aproveitamento Acumulado].

Atualmente, conforme relatado pela EA6, não há um controle por parte do DIP e da CAAP acerca do modo como são feitos os processos seletivos e a divisão das bolsas com vagas em aberto nos CE. A entrevistada ainda relata ter visto situações em que a divisão acontecia

por indicação, porém, a orientação é a de que seja feita a divulgação de que há um processo seletivo, sendo que os alunos devem se inscrever nas respectivas secretarias do Departamento e passar por tal processo seletivo. Com relação à forma como acontece esse processo seletivo, EA6 relata desconhecer o que realmente é levado em consideração pelos Departamentos (por exemplo, IAA, histórico escolar, prova) e, sendo assim, perde-se o controle acerca dessa prática. Porém, com a proposta de uma nova Resolução, busca-se alcançar esse controle.

Acerca da divisão das bolsas entre os CE, EA6 relata não saber o motivo pelo qual se chegou ao número das bolsas distribuídas entre os CE. Explicita ainda saber que há um número pré-estabelecido, porém *“não há o registro de como isso aconteceu ao longo da história”*. EA6 menciona que supunha que a relação fosse estabelecida considerando o número de alunos por disciplina e o número de alunos por professor. O que EA6 recorda é que havia um *“pedido justificado”*, feito por parte dos Departamentos e direcionado ao PROGRAD, porém isso não significava que o pedido seria deferido, visto que, além da necessidade alegada em tal pedido, haveria que se considerar a disponibilidade orçamentária da IES naquele momento.

Com referência aos aspectos legais da monitoria na UFSC, utilizados atualmente, seja esta remunerada ou voluntária, o entrevistado EA5 relatou que somente poderá ser monitor o estudante que tiver nota mínima sete (7,0), não reprovação por frequência insuficiente e Índice Acadêmico igual ou superior a seis (6,0), ou seja, estes itens passam a ser utilizados como critérios de seleção do monitor, em função da certificação que a atividade de monitoria permite, uma vez que esta poderá servir de integralização curricular⁵⁰. EA7 também menciona que o processo de seleção de monitores deve considerar *“preferencialmente os alunos que tenham destaque em determinada disciplina, com bom aproveitamento, que não tenha tido repetido/reprovado na disciplina por faltas”*. O entrevistado EA5 ainda acrescenta um *“critério substantivo”* que utiliza na escolha do monitor para a sua disciplina e que diz respeito às motivações que levam o aluno a candidatar-se à monitoria, as quais seriam: aprofundar o conhecimento da disciplina e

⁵⁰ Segundo o entrevistado EA3, além de servir de integralização curricular, a monitoria também foi utilizada indevidamente para efetuar a soma de tempo de serviço para muitos professores, ou seja, *“[muitos professores] se aposentaram na UFSC utilizando o tempo de serviço como monitores na graduação”*. Para o entrevistado *“é um vínculo de trabalho utilizado indevidamente, pois a monitoria não pressupõe nenhum vínculo empregatício”*.

contribuir para o alcance do projeto pedagógico e para a formação do aluno nos princípios da Instituição pública, social e de qualidade. Para EA5 *“essa resposta/diálogo por meio da entrevista com o aluno, candidato à monitoria, objetiva identificar preocupações com o ensino e com a aprendizagem dos conteúdos curriculares e ao mesmo tempo devem indicar a perspectiva da docência”*.

Para a entrevistada EA6, com a proposta da nova Resolução serão criados alguns “critérios mínimos” para a seleção do monitor: “nota mínima na disciplina objeto da monitoria, IAA elevado ou, pelo menos, compatível com a figura do monitor, disponibilidade de horário, por exemplo. Já os critérios específicos ficarão a cargo da própria disciplina”. A entrevistada EA6, ao falar dos critérios para a seleção dos monitores, reforça sua afirmação anterior de que desconhece se de fato isso é incorporado nos CE. Para a entrevistada EA7, seria necessário *“ter vários olhares e que pudessem eleger elementos mais justos considerando quais são as demandas apresentadas”*.

Na qualidade de professora do Departamento de Química, na década de 1970, EA1 relatou sua experiência como orientadora de bolsistas de monitoria, visto que oportunizou à sua monitora, por meio da prática da monitoria, o interesse pela carreira docente:

[...] eu já como professora, porque eu entrei em 1972 na química, em 1976 estava formada, e em 1976, no segundo semestre, eu já era professora do departamento e eu tive direito a ter uma aluna minha como monitora, depois que ela tivesse sido minha aluna e essa minha aluna passou a ter também os encargos que eu tinha antes. Ela me ajudava a montar todas as questões do laboratório e sobretudo, resolvia junto comigo, eu dava muito apoio para ela nas listas de exercícios que eram grandes, sempre que eu passava para os meus alunos, para que ela pudesse ajudar os colegas de curso e não mais colegas de fase, porque ela tem que estar sempre numa fase mais adiantada, na frente, para me ajudar. E para dizer uma coisa, essa minha monitora foi professora do departamento durante mais de 30 anos. Quer dizer, ela seguiu a carreira docente e acho que muito influenciada pela monitoria.

Acerca do ingresso no Departamento e por decorrência, na

UFSC, como professora, na década de 1970, EA1 evidencia que o fato de ter sido monitora favoreceu esse processo, ressaltando a existência da cátedra⁵¹:

Mantive a cátedra informalmente, e eu estava muito acostumada a fazer isso porque como monitora, eu era orientada por um professor mais velho e já da casa. Quando a reforma se instala, o hábito dos professores antigos e renomados de ter orientação, de algum docente sob a sua orientação, é transferido automaticamente para a monitoria. Então a monitoria, ela herda, no momento histórico, a relação catedrático-orientando, não mais num nível de catedrático professor, mas de catedrático aluno que vai me auxiliar [...] A hierarquia na universidade é negligenciada, e qual hierarquia? Não estou falando da hierarquia de poder, eu estou falando da hierarquia do saber, essa é negligenciada e que a monitoria poderia desenvolver naquele que está se preparando para uma vida acadêmica.

Comentando a respeito desta “hierarquização”, como menciona o entrevistado EA1, Lesage (1999) afirma que Bell e Lancaster, e seus seguidores franceses, não acreditavam no simples desejo de aprender como motivação suficiente para o grande número de alunos. Assim, apelavam permanentemente à emulação. É um ponto da doutrina que se torna, na prática cotidiana, um procedimento de ensino e emulação: “todo trabalho, digno de elogios ou que revele negligências caracterizadas, todo o comportamento meritório ou repreensível é sujeito a punições ou recompensas imediatas” (LESAGE, 1999, p. 21).

De acordo com EA1, a “(in) visibilidade” e/ou a “(ir) relevância” que o Programa de Monitoria tem atualmente dá-se em virtude da implementação da pesquisa nas universidades, sendo que o interesse pela monitoria começa a diminuir à medida que os “*melhores monitores*” são direcionados para a pesquisa. EA4 relata que, enquanto foi Pró-Reitor de Ensino, uma questão o deixava intrigado, e era referente à relação entre ensino e pesquisa, mais especificamente no que

⁵¹ A cátedra, na universidade brasileira, foi extinta em 1968, a partir da Lei n. 5540/1968, tendo sido instituído, em seu lugar, o Departamento como unidade básica de vínculo do professor.

diz respeito à supervalorização da pesquisa com relação ao ensino: “Dizíamos que o ensino era o primo pobre!”. O entrevistado EA1 explica sobre o momento em que as bolsas de monitoria deixam de ser atraentes aos alunos:

[...] a monitoria era um treinamento para auxiliar de docência nas disciplinas e funcionava muito bem e era altamente concorrido, porque naquela época as bolsas de pesquisa não eram tão numerosas, as bolsas de iniciação científica. Porque depois, quando o Ministério da Educação percebe que você tinha que começar a implementar a pesquisa nas universidades, e que começam a ter recursos financeiros para bolsas de pesquisa, notadamente o PIBIC, a bolsa de monitoria deixou de ser atraente para o estudante. [...] E aí você tinha muitas das vezes a seguinte sequência, você tinha o monitor voluntário (estou falando do departamento de química), depois ele era monitor efetivo e como ele já tinha tido um treinamento diferenciado, ele era um fortíssimo candidato à bolsa do PIBIC de iniciação científica. E aí você passou a ter uma grande rotatividade na monitoria, levando os melhores monitores para a pesquisa.

Podemos afirmar, portanto, que a descaracterização do “Programa de Monitoria”, como elemento de iniciação à docência no ensino superior, deu-se a partir dos anos de 1980, quando outras modalidades de bolsas foram surgindo, notadamente as de iniciação científica. Tal fato proporcionou uma valorização da pesquisa em detrimento do ensino. Nesse contexto, a permanência ou a insistência de alguns estudantes na monitoria se devia muito mais ao fato deste programa, considerado como experiência de ensino superior, acrescentar alguns pontos no *curriculum vitae*, fundamental para concursos e processos seletivos para a PG, do que à natureza específica do programa.

Com base nisso, percebemos o surgimento da indução de uma hierarquização: para ter acesso às bolsas de IC e ao mestrado, era imprescindível cumprir o primeiro degrau (a monitoria), e somente depois disso aspirar ao terceiro (o mestrado). A proposta apresentada ao monitor para auxiliar o professor, de acordo com EA5, “permite ao

monitor os recursos da iniciação científica contribuindo para construir autonomias no desenvolvimento do percurso formativo". O mesmo é reforçado por EA6 ao mencionar que a monitoria pode "*despertar curiosidades científicas no aluno-monitor*". Para EA5, há uma canalização desse trajeto da monitoria rumo à PG:

Se ele tinha sido monitor e tinha sido IC, aluno de iniciação científica, ele já tinha pontuação diferenciada no curriculum dele e provavelmente ele galgava ao mestrado. Então você veja, a monitoria na base, ela faz um alinhamento da trajetória do estudante no desenvolvimento das suas atividades acadêmicas.

Para EA2, os alunos utilizam a monitoria para se aproximar dos professores e, conseqüentemente, após indicação dos docentes, ir para os estágios. E também, em muitas disciplinas, pelo fato de a monitoria contar como carga de ensino que se computa, depois, como créditos. Outro fator que gera a saída da monitoria refere-se aos valores e ao tempo de duração das bolsas, ou seja, à comparação da bolsa de monitoria com a bolsa de IC. EA2 menciona que, embora os valores⁵² dessas bolsas não sejam tão diferentes, a bolsa de monitoria tem duração de um semestre e a bolsa de IC contempla doze (12) meses. Segundo a entrevistada:

[...] quando o aluno não tem uma identificação ou está fazendo o curso mais no sentido de apenas estar fazendo aquele curso, o aluno fica com a bolsa de monitoria. Quando é um aluno que já tem predisposição para mais alguma atividade, como a extensão ou a pesquisa, ele vai trocar a bolsa.

A monitoria também representava uma distinção⁵³ (BOURDIEU,

⁵² Valores das Bolsas: a) Programa Bolsa Estudantil UFSC: R\$522; b) Programa de Bolsa Permanência do MEC: R\$ 400; c) Bolsa de Monitoria: R\$ 364; d) Bolsa de IC: R\$ 400.

⁵³ Bourdieu (2007), ao discorrer sobre a "Distinção", busca estabelecer desde cedo que as práticas culturais, juntamente com as preferências em assuntos como educação, arte, mídia, música, esporte, posições políticas, entre outros, estão ligadas ao nível de instrução, submetidas ao volume global de capital acumulado, aferidas pelos diplomas escolares ou pelo número de anos de estudo

1990 e 2007), em 1970, sendo vista como um lugar de prestígio que desapossava e separava os menos competentes em favor dos mais competentes; os menos instruídos, em favor dos mais instruídos. Conforme disse EA1:

Se você era um aluno monitor, os professores do departamento, não só aquele com quem você trabalhava, lhe abriam muito mais facilmente as portas das suas salas, nos emprestavam muito mais facilmente livros para você consultar, porque você era tido como um aluno diferenciado, um aluno exemplar. Então essa relação se fazia muito mais facilmente e era, de fato, uma relação de prestígio. [...]a partir do momento que você é monitor, você não quer fazer feio perante os seus colegas/alunos e você não quer decepcionar seus professores, então você se sente duplamente motivado. Você se sente motivado para mostrar saber perante os seus colegas, a quem você vai ajudar, você não quer expor a sua fragilidade. E você não quer demonstrar ao seu professor que você não está à altura de desenvolver as atividades. Então você era, digamos assim, impulsionado a vencer as suas dificuldades, que existem, no processo de ensino-aprendizagem, muito mais fortemente do que aquele que não era monitor. Sem dúvida nenhuma, essa vontade de superar as suas dificuldades, elas eram impulsionadas pelo fato de você ser um monitor.

Diferentemente do que é percebido hoje com relação ao desprestígio da monitoria em relação a outras inserções do aluno na graduação, colocado por EA2 como “*nem sempre se tem mais oferta do que procura*”, sendo necessário “às vezes catar um monitor”. Sobre o não preenchimento de algumas bolsas de monitoria, EA1 discorre:

Eu acho que na verdade o que aconteceu é que hoje nós temos inúmeras oportunidades do aluno

e, secundariamente, à herança familiar. Na verdade, trata-se de desmistificar afirmações da ordem do senso comum quando se assevera que o gosto sobre determinada matéria não se discute; mais do que isso, o gosto classifica e distingue; aproxima e afasta aqueles que experimentam os bens culturais.

desenvolver outras atividades. Notadamente as atividades de estágio, as atividades de pesquisa que levam..., porque hoje o prestígio maior está realmente em desenvolver a pesquisa. São duas relações: ou é relação de formação científica ou é a relação com o mercado de trabalho. E onde o mercado de trabalho no imaginário do jovem que está saindo do ensino fundamental e médio ainda não está a questão de ser professor, que é onde a monitoria vai permear, por quê? Porque ele está acostumado com a visão daquele professor de ensino médio ou do ensino fundamental que é no Brasil ainda muito mal remunerado e com desprestígio da profissão.

De acordo com EA9, tal desprestígio está intimamente ligado ao fato de a monitoria ser uma atividade essencialmente de ensino, sendo que a pesquisa e a extensão podem, de alguma forma, dar um retorno mais imediato à sociedade. Segundo a entrevistada EA10, *“na medida em que o professor também deixou de ser tão importante, o monitor também deixa de ter prestígio”*. A entrevistada EA9 acrescenta que *“é preciso também incentivar projetos de ensino”* (EA9).

Para EA2, a procura pela monitoria por parte dos alunos está ligada à área e ao curso e depende de alguns fatores, como: qual a possibilidade de trabalho, de qual a disciplina que o aluno gosta mais, o horário de tal disciplina, entre outros. Tal flexibilidade para cumprir os horários nem sempre é possibilitada pela monitoria, sendo mais facilmente negociada na IC e na extensão, em que o próprio aluno elabora sua carga horária.

Com relação à prática da monitoria nos demais cursos de outras áreas do conhecimento, EA2 relata que o *“envolvimento de um monitor em um Centro experimental pode ser completamente diferente daquele em um Centro mais teórico”*. Segundo a entrevistada EA9, o monitor assume papéis diferentes quando a disciplina tem caráter mais prático e/ou experimental, teórico-prático ou basicamente teórico: *“o monitor de uma disciplina essencialmente prática vai passar para o aluno que está desenvolvendo a disciplina aquelas dificuldades que ele recentemente teve enquanto monitor seja no ajuste de um equipamento ou de um utensílio de laboratório, e na disciplina essencialmente teórica o aluno também vai transmitir a resolução de problemas”*. EA1 explica sua compreensão referente à monitoria em caráter mais instrumental/prática e a monitoria em áreas consideradas mais teóricas:

A monitoria nas disciplinas de letras, letras-português, letras-língua ou literatura estrangeira, os professores passaram a me dizer das necessidades deles e passamos a ficar sensível, porque normalmente você costuma orbitar em torno de um determinado universo, que é da sua área de conhecimento e numa involução histórica, você acha que o universo gira em torno do seu mundo. Aí quando você tem a abrangência, você começa a ver as necessidades de todas as áreas de conhecimento nesse processo de formação, até para formar futuros docentes para a área de ciências sociais, para a área jurídica, para a área de letras, o processo é o mesmo.

Para o entrevistado EA2, normalmente, aquele que procura monitor em Centros que se caracterizam por ter mais aulas práticas, tem mais facilidade para localizar, ou caracterizar a função de monitor, do que aquele que faz parte de Centros cujas disciplinas são mais teóricas. *“Eu acho que são duas possibilidades tão meritórias quanto, só que precisamos distinguir o que é a atividade de um e a atividade de outro”* (EA2).

Para a entrevistada EA6, a monitoria pode ser considerada um *“ato do estudante que já cursou uma disciplina e tem condições de ajudar ao colega que está cursando-a no atendimento daquela disciplina sob a orientação de um professor”*. Esse monitor, para a referida entrevistada, deve atuar no ensino complementar e dar algumas dicas sobre a disciplina e também intermediar o processo pedagógico. Segundo a entrevistada EA8, a monitoria *“é considerada uma das formas de apoio pedagógico”*.

Com relação ao processo de elaboração da Resolução Normativa nº 17/CUn de 10 de abril de 2012, do qual EA2 e EA9 participaram, as entrevistadas relatam que *“foram belíssimas discussões com Coordenadores dos cursos de Graduação, foram inúmeras Comissões, então fizemos o melhor possível para aquele momento, mas uma Resolução nunca é completa, pois os tempos mudam”*. A entrevistada EA7 relata que a referida Resolução foi proposta considerando que a Resolução nº 019/CEPE/1993 *“era muito antiga e já não representava o novo cenário da universidade tendo em vista que muitos novos cursos foram criados e que a distribuição das bolsas permanecia igual, sempre para os mesmos cursos e nas mesmas quantidades de muitos anos*

atrás”. Ao ser solicitado que nos contasse/detalhes sobre o processo de elaboração da Resolução Normativa nº 17/CUn/2012, EA2 comentou: *“de legislação eu não gostaria de falar! Eu gosto de fechar gavetas, abrir e fechar gavetas na minha vida”*. Para a entrevistada EA6, a nova proposta de Resolução está em *“stand by”* e é embasada em *“legislações maiores do MEC”*.

A seguir, traremos os dados da investigação empírica realizada por meio de entrevistas com os seis (6) professores responsáveis pelo processo de monitoria nos CE da IES, buscando caracterizar e discorrer acerca do “Programa de Monitoria da UFSC”.

CAPÍTULO IV - ELEMENTOS ESTRUTURANTES DAS FALAS DOS ENTREVISTADOS: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MONITORIA NA UFSC

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados da investigação empírica realizada por meio de entrevistas com os seis (6) professores responsáveis⁵⁴, atualmente, pelo processo de monitoria nos CE da UFSC. Estas entrevistas são baseadas em questões semiestruturadas, cujas respostas foram gravadas, transcritas e analisadas. Cada entrevista foi iniciada com a apresentação da pesquisadora, mesmo tendo feito um contato anterior via e-mail, com a exposição dos objetivos da pesquisa para a dissertação e pedido de consentimento de sua gravação e assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE - Cf. Anexo E). Comunicamos que seguiríamos um roteiro previamente estabelecido, porém procuramos garantir flexibilidade no roteiro de entrevistas, de modo que os professores pudessem acrescentar contribuições para enriquecimento da análise, como é próprio desse instrumento de coleta de dados elaborado a partir de um roteiro semiestruturado de questões.

Na análise dos dados, criamos categorias, seguindo os preceitos explicitados por Bardin (1977) referentes à “análise de conteúdo”, agrupando respostas semelhantes de diferentes professores e analisando as manifestações que divergiam. Observamos também casos em que a fala de um mesmo entrevistado, quando expressava vários pontos diferentes, permitia a identificação de mais de uma categoria.

Dividimos a análise das entrevistas em categorias que foram agrupadas em quatro blocos: 1) características e definições da monitoria nas licenciaturas da UFSC; formas e critérios para a seleção dos monitores e a divisão das bolsas de monitoria entre os CE; 2) compreensão dos professores sobre o processo de orientação dos bolsistas: expectativas, acompanhamento e avaliação; 3) relação entre a monitoria com a graduação, a PG e o processo de ensino-aprendizagem; a monitoria e a Iniciação Científica; 4) análise da Política de

⁵⁴ Ressaltamos que em um dos Centros de Ensino o professor responsável pela monitoria negou-se a participar da entrevista, pois, segundo ele, não estava ciente das discussões que estavam sendo feitas e nem participava da Comissão de Reelaboração da Nova Proposta de Monitoria. Em contato com a secretaria do Centro de Ensino, foi-nos indicado outro professor que vem orientando bolsista de monitoria, o qual prontamente aceitou participar da pesquisa.

implementação da monitoria na UFSC; influência da monitoria na dinâmica dos CE.

A partir da criação das categorias de análise, neste capítulo, vamos expor e analisar os depoimentos dos seis (6) entrevistados - todos do sexo masculino - a fim de desvelar, do ponto de vista dos entrevistados, como acontece atualmente a implementação do “Programa de Monitoria da UFSC”. Com relação à formação acadêmica dos entrevistados, três (3) são doutores e três (3) contam com estágio pós-doutoral. No momento das entrevistas, todos os entrevistados relataram ter orientado bolsistas de monitoria ao longo da carreira como docentes; disseram também que estavam orientando bolsistas de monitoria em suas disciplinas ou em conjunto com algum outro professor, no semestre de realização das entrevistas.

De todos os entrevistados, somente um deles relatou ter exercido a monitoria na época em que cursou a graduação, sendo que os demais (cinco entrevistados) relataram não saber da existência da monitoria na época em que eram alunos de graduação. Sobre a experiência de ter tido colegas como monitores na época em que faziam a graduação, o entrevistado E4 nos disse ter sido:

Excelente! A gente tinha contato com os alunos mais antigos do curso que eram monitores. Então eles auxiliavam a gente, ensinavam. Os próprios professores, principalmente, eram muito ativos, estavam muito presentes no laboratório e ensinavam um monte de coisas que a gente não aprenderia na aula por limitação de tempo. Eles preparavam material, preparavam todas as práticas. Foi bem interessante. Na verdade, o curso foi bastante intenso. Também o fato de tirar dúvidas dos alunos que vinham na monitoria era uma coisa bastante construtiva, a gente aprende muito nessa parte.

Com relação à característica da monitoria enquanto aluno da graduação, na década de 1980, seja em caráter mais experimental/prático, seja em caráter teórico, E5 mencionou:

Naquela época eram ambas as coisas. A particularidade dos cursos de Química, das ciências experimentais, dos laboratórios de química, era que tinha que estar o tempo todo

orientando os alunos a respeito de como preparar os experimentos, como conduzir o experimento. Então o monitor está auxiliando o professor em sala de aula, nas aulas experimentais, em como estar conduzindo corretamente o experimento para que não ocorresse nenhum acidente, e também para estar ensinando ao aluno detalhes que são difíceis de perceber. Mas, também, tem o momento de preparar as soluções. Nós acabávamos aprendendo como preparar soluções. Depois tem o momento em que ficávamos em uma salinha tirando dúvidas do pessoal que fazia, porque em toda a aula experimental tinha que fazer um relatório que envolve tanto conceitos teóricos, como práticos. Então os alunos que tinham dúvida vinham para a monitoria tirar dúvidas.

Dito isso, veremos, nos próximos subitens desse capítulo, a partir dos excertos de depoimentos dos professores responsáveis pela monitoria nos CE, características da monitoria, tanto no que se refere a sua definição quanto à forma e aos critérios de seleção dos bolsistas para a monitoria e sua distribuição pelos CE; em seguida, analisaremos as falas dos professores sobre o processo de orientação, acompanhamento e avaliação dos bolsistas. Daremos continuidade verificando a relação entre a monitoria, a graduação e a PG e o processo de ensino-aprendizagem na ótica dos professores. Por fim, direcionaremos nosso olhar à influência da monitoria na dinâmica dos Centros de Ensino e à Política de implementação do “Programa de Monitoria da UFSC”.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA MONITORIA

Neste item, buscamos caracterizar a monitoria nos cursos de licenciatura da UFSC a partir dos depoimentos concedidos pelos professores responsáveis pela monitoria no que diz respeito à definição quanto à forma e aos critérios de seleção dos bolsistas e sua distribuição pelos CE.

4.1.1 Definição de monitoria

Tendo a Resolução nº 019/CEPE/1993 que regulamenta o “Programa de Monitoria” na UFSC como ponto de partida, entende-se por monitoria o conjunto de funções e de direitos ligados à atividade de um monitor. Em seu 2º artigo, encontramos a definição de monitoria como sendo uma *“atividade relacionada ao ensino que visa proporcionar auxílio à atuação dos docentes em tarefas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, despertando no monitor o interesse pela docência”*. Esta definição também está transcrita na Resolução nº 17/CUn/2012, que atualmente se encontra suspensa.

Para o entrevistado E1, a monitoria é definida como *“acompanhamento junto com o professor”* responsável por *“fazer essa ligação entre o professor e os alunos”*. De acordo com E2, a monitoria pode ser caracterizada como espaço para o aluno exercer a docência, ou seja, *“é um espaço de formação do aluno, de exercício da docência sob a supervisão o tempo todo do professor [...] o objetivo da monitoria na licenciatura é o exercício da docência e ele começar a aprender a dar aula”*. Na área das ciências exatas, o entrevistado E5 relata que a monitoria como “Programa” apresenta dois lados, considerando-a tanto para o monitor como para o aluno que a frequenta. No entanto, a monitoria pode ser entendida como uma atividade em que, à medida que se ensina, também se aprende:

Se olharmos pelo lado do monitor, está incentivando ele a aprender mais, porque alguém que vai tirar dúvidas tem que estudar bastante. Não adianta dizer que vai ficar lá, se expor a um aluno que vem com dúvidas e não se preparar [...]. Consequentemente, o monitor acaba aprendendo muito mais do que teria aprendido se simplesmente fosse a uma aula. Pelo lado do monitor, que é um lado importante de enxergar, vemos que ele desenvolve a capacidade de estar explicando, como explicar, ele aprende na prática, muitas vezes empiricamente, não na teoria, mas na prática ele descobre métodos de como estar explicando um assunto para diferentes públicos, porque vêm alunos de tudo quanto é idade ou condições ou capacidades cognitivas.

Então ele está aprendendo como ensinar, está estudando mais, se preparando.

Dessa forma, com base no excerto acima, percebemos que os processos de aprender e de ensinar são pautados por diferentes experiências e diversas formas de lidar com o conhecimento, pois, conforme Nóvoa (1992), os processos de ensinar e aprender são elaborados a partir de problemáticas e contextos diversos, mas que nos permitem refletir sobre as contribuições da monitoria em processos simultâneos de formação. Conforme o próprio autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

De um lado está o estudante, que busca, na monitoria, uma mediação para suas aprendizagens; de outro, o monitor, que se utiliza de suas experiências com os conteúdos para auxiliar outros estudantes a compreender as dificuldades na aprendizagem.

A monitoria também pode ser definida como proposta pedagógica que favorece mediações para aprendizagens por meio de trocas/interlocuções de informações e de conhecimentos organizados em diversas perspectivas socioculturais dos estudantes. No entanto, estas diferentes perspectivas aglutinam-se em função das situações e das motivações da aprendizagem, que também são ampliadas ou restringidas em função dos espaços e alternativas de convivência escolar e do contexto socializante das aprendizagens. Portanto, a monitoria constitui-se, para além da mediação, na aprendizagem, numa interlocução entre sujeitos e conhecimentos com vistas a (re)dimensionar um conteúdo, uma escolha profissional, uma concepção de mundo e de se compreender na dinâmica condição de constituir-se sujeito plural. Assim,

a função do monitor é auxiliar os alunos, de determinada disciplina, no sentido de facilitar a compreensão dos conteúdos e os estudos, isso sob a orientação de um professor da disciplina. Então o monitor é aquele indivíduo que pode estar

auxiliando o professor desde o momento presente das aulas, sejam teóricas ou práticas, ele pode estar ali auxiliando o professor nessa interlocução com a turma (E6).

Por meio da monitoria, como uma atividade que media processos de aprendizagem entre estudantes, é possível repensar as práticas pedagógicas no ensino superior, visto que, durante sua prática, os monitores relatam sobre as dificuldades de aprendizagem que os estudantes apresentam, desencadeando momentos de formação, pela colaboração de diálogos democráticos na relação professor-aluno, como esclarece o entrevistado E5:

O professor vai estudando, o tempo todo está se aperfeiçoando, está sempre pesquisando, sempre envolvido com os conteúdos mais avançados e chega um momento que ele se distancia da linguagem do aluno [...] Então o monitor, pelo fato de estar mais próximo, sair do meio do adolescente, do aluno, ele está falando a linguagem do aluno, consegue fazer essa mediação entre aquilo que o professor fala, o conhecimento que o professor está detendo e a linguagem do aluno.

Diante do exposto pelo entrevistado E5 e reafirmado pelo entrevistado E6 - no que se refere ao fato de o monitor poder “*auxiliar o professor no sentido de dar explicações, buscar formas mais claras e compreensíveis, às vezes coloquiais, de comunicar determinado conteúdo aos colegas, até porque ele vivenciou isso, e eu acho que essas experiências precisam ser trocadas*” -, entendemos que a monitoria pode apresentar-se como uma atividade dinâmica na mediação da aprendizagem dos conteúdos, em função do diálogo que se estabelece entre monitor e alunos, mediados pela linguagem e pela condição de ambos, que é a de serem estudantes.

Esta questão da linguagem e das hierarquias sociais insere-se nos níveis de complexidade de que se reveste a educação. O professor, supostamente como um sujeito cultural em diferentes relações com os conhecimentos, assim como em suas experiências pedagógicas, tende a apresentar em sua linguagem múltiplas sínteses do conhecimento, envolvendo diversos contornos e posicionamentos sobre os conteúdos, enquanto o aluno, geralmente, tende a organizar, na sua aprendizagem,

uma relação com o conhecimento, de forma mais restrita. É nesta dimensão que compreendemos ser dinâmica a aprendizagem como um percurso de construção, pois ela pode ser mediada por uma mesma linguagem e sem as hierarquias sociais estabelecidas.

É nesta perspectiva que compreendemos ser possível refletir acerca da prática docente, no coletivo, por meio da partilha de saberes. O professor constrói-se em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente no seu espaço de trabalho, na interação com outros (ABRAMOWICZ, 2001, p.140). Dessa forma, a monitoria passa a ser entendida como o diálogo que favorece a compreensão do ‘produto’ do trabalho do professor – que é o ensino –, e apresenta indicadores de negociação sobre conteúdos, método e avaliação, num movimento pedagógico que coloca em discussão concepções das diversas áreas do conhecimento, o qual permite desvelar um conjunto de crenças e valores sobre a interação pedagógica.

4.1.2 Quem é o monitor e quais as suas atribuições?

Na Resolução nº 019/CEPE/1993, não se encontra uma definição explícita de quem é o monitor. Já na Resolução nº 017/CUn/2012 este é caracterizado como sendo um *“aluno com destacado desempenho acadêmico selecionado para desempenhar atividades relacionadas ao ensino, devidamente previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Universidade, e condizentes com o seu grau de conhecimento junto à determinada disciplina (art.2)”*.

Já nas entrevistas, percebemos, em duas falas, a caracterização do monitor como um “auxiliar do professor” e um “auxiliar no processo pedagógico”. Outras características também foram atribuídas ao monitor: mediador, facilitador, produtor de conteúdo complementar e também motivador, tal como menciona E4: *“às vezes ele atua como mediador e atua como um facilitador, ele atua como um produtor de conteúdo complementar e ele atua como motivador também”*. Por sua vez, E6 define o monitor como um *“aluno que tenha um bom aproveitamento, que demonstre clareza na compreensão do tema e do conteúdo e que tenha facilidade de comunicação”*. O entrevistado E2 definiu o monitor como um aluno em formação que desempenha também o exercício da docência:

Não querendo colocar na posição do professor,

mas dentro das capacidades que ele tem, das limitações que ele tem, porque ainda é aluno em formação, ele está exercendo, sim, a docência. E a gente entende que uma das importâncias do monitor é estar iniciando também uma docência universitária, estar despertando esse lado pela academia.

Percebemos que o monitor que exerce as funções de monitoria assume um duplo papel, pois, além de fazer a mediação entre os conteúdos que já domina e as demandas dos novos estudantes, ele também assume o lugar de quem aprende novas relações com o saber. É na interação com o processo de explicar e de buscar novas alternativas junto ao professor orientador que o monitor interage e contribui com atividades de ensino ao mesmo tempo em que aprende.

Em seu artigo 8º, referente às competências do monitor, tanto na Resolução nº 019/CEPE/1993 como na Resolução 017/CUn/2012, estão explicitadas as seguintes funções: *I: elaborar o programa de atividades em conjunto com o professor da disciplina objeto da monitoria; II: auxiliar o professor na preparação de material didático e experimental; III: auxiliar o professor na orientação de alunos e na realização de trabalhos experimentais; IV: elaborar relatório semestral de atividades de acordo com o modelo oficial disponibilizado pela PREG (Pró-Reitoria de Ensino de Graduação)* ⁵⁵.

Com relação às atribuições dos monitores, percebemos que uma das funções a serem desempenhadas é a de atuar como auxiliar na preparação das aulas teóricas, selecionando materiais, textos e artigos, contribuindo com ideias “engenhosas” para aprimorar os recursos didáticos e também preenchendo listas de frequências e notas, como é possível perceber nas seguintes falas dos entrevistados:

[os monitores] auxiliavam na preparação teórica da aula, eles participavam na seleção de títulos e de artigos para os alunos pesquisarem, eles participavam da organização de equipes para irem em competições de atletismo, participavam da própria avaliação, mas sempre eu estando junto (E2).

⁵⁵ Atualmente, adota-se a terminologia PROGRAD, isto é, Pró-Reitoria de Graduação.

Eu gosto de monitores que são criativos também, para os quais eu apresento desafios e que me trazem soluções originais, soluções que eles pensaram, engenhosas. Eu diria que essa é a minha expectativa principal. Evidente: que eles sejam bons leitores, que leiam e releiam os textos e que façam o seu trabalho bem feito, isso é o mínimo, [...] que eles sejam antenados, que pensem, que estejam sempre ligados e dispostos a fazer esse link entre o que está acontecendo contemporaneamente nos contextos sociais em que a gente vive e no mundo, e o que a gente está discutindo em sala de aula, [...] cuidam de coisas do cotidiano, a lista de presença, me dão suporte no mapeamento, digamos, no desenho das estratégias de avaliação. Em cada uma das disciplinas elas elaboram para mim as planilhas com os alunos e os conceitos que os alunos vão recebendo em cada uma das etapas de avaliação. Ajudam-me a fazer esse trabalho de sistematização que sempre consome tempo, assim como a aferição dos que estão presentes. O pouco tempo de aula que poderia ser desperdiçado em preencher lista de presença, às vezes tempo de preparação para fazer esse monitoramento de avaliação, o monitor faz esse trabalho. E o monitor também atua na pesquisa de complementos de material didático para usar em cada uma das aulas. [...] Então, tem sido muito interessante assim, a cada semestre o monitor ajuda a aprimorar os recursos didáticos que vão ser usados nesse semestre e nos próximos, e eles têm uma experiência interessante de acompanhar a preparação da aula, de desenvolvimento da aula, sem darem aula, porque não é de esperar que o monitor vá dar aula, não é a função que ele ocupa aqui (E4).

Ao monitor também cabe atuar como auxiliar de laboratório, preparando materiais para as aulas experimentais, organizando e montando as aulas que envolvem propostas práticas, acompanhando o desenvolvimento dos experimentos com os professores e alunos, ensinando ao aluno como deve se comportar em laboratórios e também evitando que ocorra algum acidente envolvendo o uso de reagentes e

demais composições químicas. Nas palavras dos entrevistados:

A função principal é estar acompanhando o desenvolvimento da prática junto com o professor, fazendo essa mediação. Estar também, por exemplo, ensinando o aluno, que está fazendo a prática, como se comportar em laboratório, é importante, controlando para que não ocorra nenhum acidente, e ele está também ensinando toda a parte experimental, assim como o professor está ensinando (E5, grifo nosso).

Tanto em horários fora da sala de aula, onde ele possa estar disponível para estar tirando dúvidas ou auxiliando os alunos que tenham alguma dificuldade ou não compreenderam especificamente em algum ponto da disciplina, dessa forma é que eu entendo o papel da monitoria. [...] eu acho que a função do monitor é auxiliar o professor nas atividades didáticas da disciplina, sejam elas teóricas, sejam elas práticas, e também no suporte extraclasse, digamos assim, horários alternativos aos alunos que estão cursando a disciplina naquele momento [...] Eu penso que o monitor pode assumir um papel de mediação, no sentido talvez de eventualmente estar conseguindo dialogar com mais clareza com os colegas em função de que são seus pares, tem uma mesma convivência em função, às vezes, até de ser testemunho com o professor dizendo que aquela forma fica um pouco difícil de realmente compreender, e buscar formas outras (E6, grifo nosso).

Esses elementos são considerados importantes para a caracterização do papel do monitor no processo de ensino-aprendizagem. A análise das respostas dos entrevistados sobre as funções que os monitores devem desempenhar podem ser agrupadas em três (3) categorias, sendo elas: “atividades voltadas ao conhecimento teórico e/ou prático”; “atividades voltadas ao apoio emocional”; e “atividades burocráticas”, definidas e exemplificadas a seguir: 1) *atividades voltadas ao conhecimento (teórico e/ou prático)*: aquelas que envolvem conhecimento especulativo, meramente racional, como, por

exemplo: esclarecimento de dúvidas; explicação de conceitos; auxílio no laboratório; contato com pesquisa bibliográfica; 2) *atividades voltadas ao apoio emocional*: destacamos aqui as atividades desempenhadas pelo monitor no sentido do relacionamento interpessoal, para mediar e intensificar a relação entre o professor e o aluno e incentivar este ao estudo; e 3) *atividades burocráticas*: tarefas administrativas relacionadas ao desempenho de um serviço, como a aferição de conceitos/notas e o preenchimento de listas de frequência.

Como foi destacado em alguns excertos das entrevistas acima, entendemos que o envolvimento entre os monitores e alunos, nas ações mediadas, cria um ambiente de aprendizagem e de construção de novos conhecimentos, de forma social e participativa, materializando, assim, aquilo que se denomina “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP) com base nos aportes teóricos de Vigotsky (1984). O monitor, em espaço acadêmico, pode ser considerado um mediador no processo de ensino-aprendizagem, capaz de mediar e reforçar a relação entre professor e aluno, como mencionam os entrevistados:

Eu acho que o mais interessante é guardar, é localizar o monitor nesse espaço intermediário que ele passa a ocupar, entende? Porque ele não é nem professor nem aluno, então ele fica numa franja ali, e sem ser professor e nem aluno, ele também tem um lugar de voz, ele tem uma condição privilegiada de opinar. Então ele pode opinar, e em geral, eles opinam de maneira muito pertinente, que ajuda a aprimorar a qualidade do debate, e em geral, eles também aprendem ao longo do semestre, a aguardar, encontram o seu lugar específico de fala. Ou seja, aprendem que não devem monopolizar o espaço, monopolizar o debate e aprendem também que a voz deles é importante, se espera que eles estão ali também para contribuir com a discussão, então isso é muito legal! Quando os monitores atuam desse jeito próximo, os alunos veem no monitor um cúmplice, um interlocutor, e às vezes acionam o monitor para tratar de uma dificuldade específica (E4).

Eu acho que com a monitoria, com esse interlocutor, esse mediador, eu acho que o aluno ganha uma possibilidade a mais para estar

esclarecendo suas dúvidas, para estar aprendendo com mais profundidade o conteúdo, com mais segurança (E6).

Sendo assim, percebemos que o monitor é um aluno inserido no processo de ensino-aprendizagem que se propõe a cooperar⁵⁶ com o professor para a aprendizagem de seus colegas de curso e que, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende, tal como relata E3: *“quando passamos a ensinar acabamos aprendendo mais também. Então, há o crescimento para o aluno que é monitor. Também eu acho-o um suporte muito bom para os alunos”*.

Nesse contexto, observa-se que a monitoria propicia mais um espaço para o aluno discutir suas dúvidas, fazer ou refazer exercícios, experimentos e assim, ter sua aprendizagem mediada pelo monitor que, por sua vez, terá espaço de ação junto ao professor, podendo receber novos textos, experimentos e realizar discussões, alicerçando, dessa forma, seus conhecimentos e construindo novas sínteses relevantes para o desempenho de suas funções e para sua formação acadêmica.

Porém, um aspecto polêmico com relação às funções a serem desenvolvidas pelos monitores foi apontado pelos entrevistados no tocante à substituição dos professores pelos monitores. Em ambas as resoluções (de 1993 e a de 2012, esta última atualmente suspensa) há um parágrafo único estabelecendo que *“o monitor não poderá, ainda que a título eventual, substituir o professor em sala de aula, exercer atividades administrativas não previstas”* (§1.º). No entanto, entre o proposto pela legislação e o que de fato é evidenciado na prática parece haver um distanciamento, como menciona E3: *“o aluno monitor não é secretário do professor. E, às vezes, isso é confundido”*. Podemos perceber este aspecto também na fala do entrevistado E2, referente a uma situação vivenciada: *“Nós tivemos aqui alguns casos e isso chamou bastante a atenção: professor ia viajar e deixava o monitor dando aula. E nós estamos combatendo isso, não pode”*.

Ações como estas desvirtuam o sentido formativo da monitoria. Compreendemos que *“(o professor) tem que estar disponível para esse monitor, ele tem que ter essa capacidade de interlocução também, porque senão o monitor acaba virando alguém que vai ali cumprir ordens, digamos assim, do professor e tapar buracos”* (E6).

⁵⁶ No próximo capítulo exploraremos as discussões, na obra de Sennett (2012), em torno do conceito de “cooperação”.

Com relação às funções a serem desempenhadas pelos professores orientadores de monitoria, no bojo da Resolução nº 019/CEPE/1993, em seu art. 9º, encontramos as seguintes orientações: *1) elaborar o plano de atividades de supervisão e orientação do monitor;* *2) supervisionar todas as atividades exercidas pelo monitor;* *3) avaliar e atribuir a nota final ao monitor.*

Já de acordo com a Resolução nº 017/CUn/2012, art. 11, compete ao professor orientador de monitoria:

- 1) Elaborar o plano de atividades de monitoria contendo as atribuições do monitor;*
- 2) Orientar o monitor quanto à metodologia a ser utilizada no atendimento aos alunos da respectiva disciplina;*
- 3) Supervisionar todas as atividades exercidas pelo monitor;*
- 4) Definir, em conjunto com o monitor, o horário de monitoria visando garantir a efetiva realização das atividades e preservando o desempenho acadêmico do monitor;*
- 5) Orientar o monitor na elaboração do relatório de atividades de monitoria;*
- 6) Avaliar e atribuir nota final ao monitor.*

Parágrafo único - É vedado ao professor orientador atribuir tarefas aos monitores que não estejam devidamente descritas no plano de atividades.

Entendemos que o trabalho do monitor não é realizado individualmente e a orientação do professor consiste num plano de trabalho que objetiva aprofundar e aperfeiçoar os conteúdos a serem desenvolvidos pelo monitor. A indicação de referenciais teóricos, a solicitação de sínteses teóricas e de ensaios da prática profissional, bem como de proposição de atividades de pesquisa e extensão são demandas apresentadas ao monitor. Supomos que, por meio destas atividades, busca-se uma interação entre monitor e professor ao mesmo tempo em que se reforça a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Com relação à participação do monitor na elaboração do plano de atividades, E2 relata que a demora na contratação do monitor inviabiliza esse processo. O que acaba acontecendo é que

o processo é meio atrasado com relação ao início da disciplina. Quando o monitor chega, nós já estamos com quase 15 dias de aula. Então, o que é feito? Já que ele não participou efetivamente, eu

deixo para o monitor a oportunidade dele discutir, com a minha participação, junto com os alunos, do plano de ensino, e então ele vai se apropriando do plano de ensino porque está discutindo com os pares (E2).

Para os entrevistados, a “*função principal do professor é integrar o aluno à disciplina e possibilitar que ele tenha acesso à preparação do material*” (E1), como também “*montar um cronograma de atividades para esses bolsistas que estarão de acordo com o próprio cronograma da disciplina e com horários extra-disciplinares*” (E6). Cabe ao “*orientador também ter, se não horário fixo, mas ele estar disponível ao monitor sempre que ele precise*” (E6).

Por ser a monitoria pensada a partir do processo de ensino observamos, com base nas entrevistas, que o professor orientador procura envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e avaliação dos alunos e das aulas, possibilitando o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem com caráter mais cooperativo. O incentivo à observação, à análise e ao aprofundamento do trabalho e dos objetivos da própria universidade permite ao monitor sentir-se participante do processo de construção desta. O entrevistado E5 ressalta que:

Eles (os monitores) têm que sentir que eles são importantes, fazem parte do departamento, e o departamento precisa deles e isso dá uma importância para eles! Quando se sentem importantes começam também a atuar, têm um comportamento diferente, não é alguém que está jogado lá. [...]. A universidade tem que fazer essa parte aí, tem que mostrar para eles que fazem parte do sistema, que são importantes, e tem que ser dadas condições para que eles estejam fazendo as funções que eles têm que fazer.

Durante o planejamento das aulas, E4 afirma compartilhar com o monitor a função de pesquisar sobre tópicos que o docente pretende tratar, com o intuito de apresentar novas abordagens e inovações em evidência na mídia e nas publicações da área. Ademais, o monitor contribui com a preparação de material para aula, por exemplo, na organização de experimentos e do material para aulas práticas, assim como de recursos audiovisuais, desde que em parceria com o docente:

O monitor também atua na pesquisa de complementos de material didático para usar a cada uma das aulas. Em geral, já tem uma estratégia, tem um vídeo, uma música, um texto, uma poesia, um conto, uma crônica, enfim, uma notícia para dar entrada, para estimular o debate ou como estratégia para dar entrada num tema [...] eles têm uma experiência interessante de acompanhar a preparação da aula, de desenvolvimento da aula, sem darem aula, porque não é de esperar que o monitor vá dar aula, não é a função que ele ocupa aqui. Eu acho que para eles também tem sido muito importante, porque aprendem a ter um contato com um tipo de experiência didática que precisa ser uma experiência didática de alto nível (E4).

Entendemos que a atividade de orientação vai constituindo um percurso de formação para o monitor, tanto nos conteúdos da disciplina quanto nas possibilidades de intervir diante das dificuldades individuais de aprendizagem. A monitoria contribui para identificar que, por vezes, é a incompreensão ou a falta de articulação de um conceito anterior que cria dificuldades na aprendizagem de um novo conteúdo. Nessa relação com o conteúdo, a aprendizagem não acontece apenas para o aluno que frequenta a monitoria, mas também na dimensão daquele que é monitor e em seus esquemas mentais ao lidar com novas questões sobre determinados conteúdos.

Dessa forma, os monitores assumem as configurações sociais num modo de ensinar e, pouco a pouco, vão incorporando, na atividade, algumas preocupações que surgem em relação aos próprios estudantes, tais como: conceitos prévios ainda não apropriados e relacionados, lacunas em esquemas de elaboração do pensamento, ausência de uma organização na sequência de estudos e conteúdos; pouca habilidade na articulação entre teoria e prática; maior ênfase no fazer em detrimento do pensar em situações-problema concretas. Estas preocupações marcam, mesmo que de forma ainda difusa, um gosto pelas atividades acadêmicas, e sugerem uma possibilidade profissional na carreira docente, decorrente do envolvimento com as atividades de monitoria.

4.1.3 Critérios e formas de seleção dos monitores e a divisão das bolsas de monitoria

A seleção dos monitores, na UFSC, ocorre com base em alguns parâmetros expressos no art. 7º da Resolução nº 019/CEPE/1993, segundo o qual o monitor será selecionado por meio de processo simplificado, realizado pelos Departamentos, respeitadas as seguintes diretrizes:

1. *O(s) Professor(es) da disciplina será(ão) encarregado(s) de encaminhar ao departamento comunicação interna de seleção, confeccionar as provas, aplicá-las e apresentar o relatório de resultados finais à chefia do departamento;*
2. *As comunicações internas de seleção serão divulgadas pelo departamento;*
3. *Poderão candidatar-se os alunos que já tiverem concluído a disciplina e que tenham obtido nota final mínima 7,0;*
4. *Os candidatos serão classificados em ordem decrescente, considerando-se aprovados os que obtiverem a nota mínima 7,0.*

Para ser monitor é necessário estar regularmente matriculado, pois só assim o aluno terá acesso ao processo seletivo para monitoria do Departamento de Ensino do respectivo curso. De acordo com o *Manual de Monitoria e Estágio UFSC* (1993, p. 10), existem outros requisitos que precisam ser respeitados, como a média mínima de aprovação na disciplina, a existência da vaga no departamento, a explicitação, aos professores da disciplina, do propósito de submeter-se ao exame de seleção e atuar na disciplina, e o interesse pelas atividades docentes. Após aprovação nos critérios estabelecidos e cumpridos tais requisitos, os acadêmicos estão em condições de exercer a função de monitor, propondo e desenvolvendo atividades de formação no âmbito da graduação e da profissão.

Na análise das entrevistas percebemos que em cada um dos CEs se adotam critérios próprios para a seleção dos monitores, geralmente feitos por meio de divulgação pública considerando, posteriormente, o Índice de Aproveitamento Acumulado (IAA) dos alunos. Consideram-se também critérios para a seleção, entrevistas e aplicação de provas e redações. Verificamos ainda que o processo seletivo, na maioria das vezes, é feito em nível departamental, conforme exposto abaixo:

Geralmente eu colocava um 'cartazete' e pedia

para fazer uma entrevista. Depois eu fui aperfeiçoando. Só entrevista e currículo achei que estava muito insuficiente, então passei também a pedir uma redação, uma folha com 15, 20 linhas (E1).

Cada professor tem que divulgar na sua sala, colocar a público que haverá um processo seletivo de monitores; os interessados deverão fazer a inscrição, anexar histórico, anexar a participação na disciplina que é foco de monitoria e fazer uma justificativa do interesse em participar (E2).

Os monitores também são selecionados por indicações dos professores, considerando os alunos com melhor desempenho na disciplina foco da monitoria, como afirma E3:

Nós vemos os alunos que foram melhores na disciplina, fizemos uma chamada meio que geral para os alunos que já cursaram a disciplina e os que se apresentam com o currículo e intenção de trabalhar. Nós fazemos uma avaliação. Aí todos os professores participam. Então têm vários professores dando essas disciplinas. Todos os professores explicitam: “olha, meu aluno se inscreveu, ele é um bom aluno, ele tem um índice tal”. Então vamos colocando na tabela e no final nós fizemos uma avaliação. Escolhe o aluno assim (E3).

Geralmente, a seleção dos monitores ocorre com base em critérios meritocráticos, estimulando, assim, a competição, o aumento da produtividade e a eficiência. O termo “meritocracia”⁵⁷ pode ser visto como uma maneira de descrever uma sociedade na qual a riqueza, a renda e a classe social são resultado da competição, considerando que os

⁵⁷ Conforme Valle e Ruschel (2009), a meritocracia tornou-se uma dimensão essencial de seleção das elites e de justificação da sua posição. Esse modelo responde às novas exigências práticas e étnicas das sociedades modernas, apresentando-se simultaneamente como um mecanismo de renovação, situado no alto da pirâmide social, e como um princípio de legitimação incontestável, fundado na recompensa do esforço pessoal e não nos privilégios sociais herdados.

vencedores são merecedores de suas posições. Isto é, a partir dessa forma de selecionar monitores, a universidade apresenta-se como uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos, tais como: maiores notas, melhor colocação e IAA mais elevados, conforme se evidencia nos seguintes excertos de entrevistas:

O departamento determina que a seleção seja pública. Então todos os alunos do curso recebem uma chamada por e-mail dizendo que o professor tal, de tal disciplina está oferecendo vagas de monitoria. O professor fixa critérios, que tem que ser critérios transparentes também. Em geral, o sistema é breve e comporta análise do histórico escolar para filtrar, para estabelecer um ranqueamento entre os interessados e depois uma entrevista com os dois ou três mais bem colocados (E4, grifo nosso).

No começo do semestre a gente divulga, tanto no fórum quanto colocamos cartazes em todo o Departamento. Então nas primeiras semanas de aula têm cartazes de seleção de monitoria, anunciando o valor da bolsa, as atribuições que tem que ter, os requisitos. Os candidatos têm que apresentar uma grade de horário, o histórico escolar, um contato de e-mail e telefone. Então fazíamos seleção pela nota que o sujeito tinha tirado na disciplina que iria orientar, pelo Índice de Aproveitamento, tanto IA quanto IAP e pelo horário. Teve ocasiões que a gente experimentou também fazer, por exemplo, uma prova. Então aplicamos uma prova de múltipla escolha, e também em outras ocasiões uma entrevista (E5, grifo nosso).

Com relação aos critérios estabelecidos para a seleção dos monitores, observamos, de acordo com as entrevistas, que são considerados os aspectos meritocráticos, tais como: quantitativos relacionados ao IAA, a nota na disciplina em que o aluno pretende exercer a monitoria, seguidos pela análise do histórico escolar e por uma entrevista. Em algumas situações, considera-se a disponibilidade do aluno e a carga horária de disciplinas em que está matriculado no

semestre. Há também situações em que nenhum critério é estabelecido e os alunos são selecionados de acordo com interesses pessoais do próprio professor, conforme evidenciamos na resposta do entrevistado E5:

Pelo que eu sei o critério sempre foi pelo IA e a disponibilidade de horário de atendimento. Têm departamentos que não têm critérios, têm locais onde o professor escolhe o aluno simplesmente porque gostou daquele aluno, é bom aluno, atende as necessidades dele. Escolhe sem critérios nenhum. Não foi isso que aconteceu no nosso departamento, e também eu não posso estar julgando o que acontece em outros departamentos que eu não conheço. Nós escutamos falar uma coisa ou outra, não posso afirmar que é assim. Já que se escutamos falar, o que nós queremos é evitar isso, é fazer que existam critérios em toda universidade, para que realmente todos os que têm interesse, tenham essa oportunidade e concorram de igual para igual. Tem que ter critério para que a pessoa conheça e simplesmente não entre, porque é chato estar participando de um processo seletivo onde já tem alguém que já está escolhido. Então para que se faz? Então não se faça nada, né?! E ao mesmo tempo acaba sendo injusto quando não existem critérios, se vai ser escolhido simplesmente o que o professor quer escolher, acaba sendo injusto. Afinal de contas, é dinheiro público.

Sobre os critérios estabelecidos para a seleção dos monitores, pautamo-nos em Bourdieu (1990) para compreender que a educação (“capital cultural”) consiste num princípio de diferenciação quase tão poderoso quanto o do capital econômico, uma vez que toda uma nova lógica da luta política só pode ser compreendida tendo-se em mente suas formas de distribuição e evolução. Isto porque o sistema escolar realiza a operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, isto é, separando alunos dotados de quantidades desiguais – ou tipos distintos – de capital cultural. Mediante tais formas de seleção, o sistema escolar separa, por exemplo, os detentores de capital cultural herdado daqueles que são dele desprovidos.

A instituição escolar contribui, assim, para reproduzir tanto a distribuição do capital cultural quanto a do próprio espaço social. A

reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural opera-se na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar que outorga, sob a forma de “credenciais”, ao capital cultural detido pela família, suas propriedades de posição. Do mesmo modo, milhares de professores aplicam a seus alunos categorias de percepção e de análise que serão por eles introjetados e interferirão, futuramente, em suas próprias ações e posições sociais.

Podemos dizer então que, a mesma escola que promove a integração dos antes despossuídos de acesso à educação é aquela que os exclui. Seja por uma “eliminação suave”, como teoriza Bourdieu (1990), seja por uma reprodução “ampliada das classes sociais.” A escola não se pauta por um ensino durável, mas por conteúdos que devem ser memorizados, ou seja, torna-se, no imaginário dos alunos, a necessidade das notas para ser aprovado ou não. É a supervalorização das notas em face do saber.

Com relação aos critérios estabelecidos para a divisão das bolsas entre os CE, na UFSC, notamos que o número de bolsas é repassado para os Departamentos e/ou Unidades de Ensino considerando a justificativa de demanda encaminhada pelo chefe de Departamento ou pelo Diretor da Unidade de Ensino, atentando para os seguintes aspectos: 1) articulação com o Projeto Pedagógico do Curso; 2) atuação do monitor no apoio pedagógico às disciplinas de graduação; 3) característica da disciplina de graduação envolvida: número de alunos e de turmas, índice de reprovação, índice de evasão e o caráter da disciplina, teórico ou prático.

Assim se manifesta um dos entrevistados (E3): *“hoje em dia nós temos uma coisa muito tradicional, que já vem de uns tempos atrás, aonde, é claro, foi levado em consideração o número de alunos que cursam a disciplina, o número de reprovações etc.”*. Já E6 explica que a solicitação de bolsas de monitoria é feita diretamente pelos Departamentos: *“E todas as solicitações feitas pelos departamentos, a direção endossa, e aí e vão para a reitoria e a decisão final é lá”*. Com base nestas afirmações, entendemos que a maneira como ocorre a distribuição das bolsas entre os CE não está de acordo com a nova configuração que a IES apresenta com relação à criação de novos cursos e com o aumento do número de alunos matriculados, indicando a necessidade de uma redistribuição das bolsas e readequação do “Programa de Monitoria” para atender à nova demanda da UFSC.

4.2 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DOS MONITORES: EXPECTATIVAS,

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Dentre os motivos que levam os alunos a se candidatarem às bolsas de monitoria, no entendimento dos professores, estão: a remuneração financeira aliada ao interesse pela disciplina e pelo conteúdo programático, seguidos pela possibilidade de continuar a formação acadêmica em níveis de mestrado e doutorado. Alguns entrevistados mencionam como esses motivos se caracterizam:

1. Remuneração financeira: *“a oportunidade de ele ter uma bolsa permite que ele circule mais dentro da universidade e permite não só que ele consiga cumprir as necessidades da monitoria, ou outro tipo de bolsa, mas que ele tenha também essa vivência universitária que também é importante para a formação dele”* (E1). Outro entrevistado (E3) relata que o *“apoio financeiro é o grande diferencial, ou seja, um dos grandes motivos iniciais”*. O entrevistado E5 menciona que *“ser monitor acaba sendo interessante para o currículo, mas eu acho ainda que o incentivo da bolsa acaba sendo o fundamental”*.
2. Interesse pela disciplina e conteúdo programático: *“o gosto da modalidade, pelo prazer, o gostar da disciplina”* (E2). Por sua vez, E4 concorda com a opinião do entrevistado anterior, mencionando que *“invariavelmente os alunos dizem que gostaram muito da disciplina, que querem voltar a ter contato com os conteúdos e que querem estudar mais o tema”*.
3. Interesse em continuar o processo de formação acadêmica: *“nosso programa de pós-graduação de química tem mestrado e doutorado e nós estamos dentro das sete melhores do Brasil, com conceito máximo pela CAPES, e é bastante concorrido, então para entrar no mestrado e doutorado a monitoria também conta”* (E5).

Percebemos, em todas as entrevistas, que em nenhum momento os professores relataram o “interesse pela carreira docente” como sendo uma das aspirações dos monitores.

Na opinião dos entrevistados, para os alunos terem sucesso como monitores é preciso ter interesse pela proposta pedagógica da disciplina, ser assíduo, pontual, responsável, comunicativo, desinibido, cúmplice dos alunos e dos professores, ensinar corretamente, ter a orientação e o acompanhamento do professor, conforme expressou um dos entrevistados:

Acho que o primeiro é gostar do tema. Não tem dúvida nenhuma, acho que o aluno tem que gostar daquele conteúdo, gostar de ler, de estudar aquele tema, acho que esse é o principal. E claro, estabelecer uma boa relação com o professor, isso é fundamental, com o orientador da monitoria (E6).

Em dois depoimentos, os entrevistados mencionam o interesse do aluno pela carreira docente como uma expectativa que têm em relação aos monitores, ou seja, como uma das formas de a monitoria ter alcançado seu objetivo maior e ser sinônimo, de que o aluno obteve sucesso ao exercer a monitoria:

Esperamos que ele cumpra bem essa função dele, não ensine conceitos errados e depois que desperte nele também esse lado pela docência, pelo ensino. Esperamos também, por exemplo, que a monitoria auxilie ele também a evoluir no curso, que ele aprenda mais, que ele desenvolva as características, aspectos, que a formação, a grade curricular dos cursos não permitem atingir. Não pode ser uma pessoa fechada, acaba desenvolvendo a comunicação. Se não tinha ele vai acabar desenvolvendo a comunicação, a desinibição (E5, grifo nosso).

Cumplicidade não só com o professor, mas com a proposta pedagógica da disciplina. Assiduidade, responsabilidade... é trabalhar valores, sendo fundamentais assim, depois que ele se formar e no exercício da profissão como docente (E2, grifo nosso).

Dentre os fatores que levam o aluno a desistir da monitoria estão: falta de afinidade com a temática da disciplina, falta de qualidade na interlocução do professor com o monitor (desentendimento, ausência de empatia), desmotivação ao longo do semestre, falta de disponibilidade, falta de orientação do professor e surgimento de outra possibilidade de bolsa, com auxílio financeiro maior.

Com relação à avaliação dos bolsistas feita pelos professores, E6 relata que é “*feita internamente nos departamentos. Nós não temos uma centralização no Centro desse processo de avaliação. Ele é feito pelos*

departamentos e encaminhado para a Pró-Reitoria de Graduação”.

Nesse sentido, E1 explica que a *“principal avaliação é a participação do monitor dentro do grupo e a contribuição com o professor”*. O entrevistado E3 relata que o fato de estar muito próximo da sala de monitoria lhe permite *“acompanhar os horários do aluno, como está o atendimento e quais são as dificuldades que o monitor tem”* e isso contribui para que avalie os monitores. Nessa mesma lógica de avaliação, E4 menciona que avalia os monitores com base no cumprimento de roteiro de atividades ao longo do semestre: *“os monitores estão sempre comigo, então fixamos um roteiro de atividades a desempenhar no início do semestre. Eles estão todas as semanas comigo em sala de aula, ao longo do semestre, fazendo as atividades que fixamos no começo”*.

Dois dos entrevistados ainda acrescentaram que, geralmente, a avaliação é feita pelo professor coordenador da disciplina por meio de um relatório de atividades encaminhado semestralmente à PROGRAD.

4.3 RELAÇÃO ENTRE A MONITORIA, A GRADUAÇÃO, A PÓS-GRADUAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A LDB 9394/1996, ao abordar a relação entre ensino e pesquisa, apresenta, em seu art. 43, como uma das finalidades da educação superior: *“estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”*. Entretanto, não fica explícito, no decorrer da redação da referida lei, que o desenvolvimento desse espírito se daria por meio da problematização e da experimentação da prática da pesquisa, assumida como atividade inerente à formação na universidade. Ainda no art. 43, evidencia-se a necessidade de *“incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica objetivando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura”*. Sendo assim, compreendemos que a integração entre ensino e pesquisa tem se constituído, basicamente, como um discurso bem aceito no contexto acadêmico, e não como uma realidade concreta.

Neste item, temos o objetivo de evidenciar o entendimento dos entrevistados no que diz respeito à relação entre a monitoria, a graduação e a PG, e ao processo ensino-aprendizagem, visto que concordamos com a compreensão do entrevistado EA5 ao explicitar que *o “conhecimento decorre da inquietação, da curiosidade, da pesquisa, sendo assim, não há como ensinar apenas aquilo que já se sabe, é preciso ampliar as relações com o saber e nesta concepção a pesquisa mantém um relacionamento estreito com a monitoria”*.

4.3.1 A monitoria e a Iniciação Científica

A respeito da relação entre monitoria e iniciação científica, percebemos em uma das entrevistas, que a monitoria é “*uma coisa de nível um pouco mais baixo*” (E3) quando comparada à IC. Outro aspecto citado refere-se ao fato de que os alunos considerados “*os melhores e que possuem mais condições*” logo serão redirecionados à IC:

O aluno entrava na monitoria e sempre ficavam um ano e já os melhores acabavam conseguindo bolsa de iniciação científica. A gente indicava, a gente ficava em contato com eles o tempo todo e identificava quem tinha mais condições, quem tinha mais desenvoltura em laboratório, então acaba indicando e eles vão, o caminho é bem esse: entra na monitoria depois acaba indo para a iniciação científica (E5).

A monitoria permite ou facilita, ao monitor, ao aluno de graduação que se aprofunde naquele conteúdo e ao fazê-lo, isso pode despertar um interesse para uma pós-graduação naquela área (E6).

Para alguns dos entrevistados, a monitoria e a IC são vistas como atividades que se caracterizam por serem diferentes. A monitoria é ligada ao ensino e a IC à pesquisa, como explicita E2: “*eu acho que tem que fazer uma análise do que é a parte da educação e do que é a parte da pesquisa. Eu acho que são vertentes diferentes [...] a monitoria estaria muito mais ligada à educação, ao ensino; e a IC à pesquisa ou a projetos com temas específicos*”. Esta também foi a opinião expressa por E1:

IC e monitoria são funções, atividades diferentes. IC é uma pesquisa, então é leitura, redação, é um trabalho diferente em relação à monitoria. Quer dizer, a monitoria é estar diretamente em sala de aula com o professor e IC não, a gente orienta o aluno a ter contato em como encaminhar uma pesquisa, tem a elaboração do projeto, tem um

cronograma que a gente tem que cumprir, as etapas, que tipo de leitura que a gente vai fazer, tem a redação, tem as conclusões (E1).

Outro entrevistado (E5) caracteriza a monitoria como sendo uma “*ponte*” que permite ao aluno o acesso à IC:

O fato da monitoria te dar mais bagagem de como trabalhar no laboratório faz com que você, na hora em que vai pleitear uma bolsa de iniciação científica, o professor te olha com outros olhos. Quem está buscando um aluno para entrar no laboratório, se você pegar alguém que já tem mais bagagem de laboratório, você vai dar preferência. Então a monitoria acaba sendo até uma ponte, ajuda bastante.

Para completar, E6 traz para a discussão o fato de haver um processo histórico de desvalorização do ensino, “*como se o ensino não fizesse parte da ciência*”, situação que também ocasionaria a desvalorização das bolsas de monitoria:

Mas eu acho que essa questão de valorização vem de um processo que é maior, que não é especificamente a questão de valorizar mais essa bolsa ou menos a outra. A partir do momento que o ensino for mais valorizado, a bolsa de monitoria vai ser mais valorizada, então a partir do momento que isso venha do ponto de vista legal, ministerial, que isso seja mais valorizado, acho que é uma consequência natural.

Percebemos, a partir das entrevistas concedidas pelos professores coordenadores da monitoria em cursos de licenciatura acerca da relação entre a monitoria e a IC, que a especificidade do trabalho do professor se caracteriza pela promoção do ensino e a do pesquisador pela produção de conhecimento, o que “exige conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes e as tarefas delas decorrentes também têm graus de exigência e implicações diferentes” (ANDRÉ, 2006, p. 59). Porém, mesmo que queiramos ver, nessas particularidades do trabalho do profissional do ensino e do profissional da pesquisa em educação, uma completa dissociação, não acreditamos que isso seja possível, basicamente por dois motivos: primeiro, porque o professor, para ensinar, também

precisa pesquisar; e, segundo, porque o pesquisador, ao ter produzido conhecimento, também o socializa de alguma forma, ou seja, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Segundo Freire (1997, p. 16) “enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

4.3.2 Relação entre a monitoria, a graduação e a pós-graduação⁵⁸

Manifestando-se a respeito da relação da monitoria com a graduação e a PG, E2 explicita:

A monitoria é uma grande possibilidade do aluno ter exemplo de ter a experiência do exercício da docência, exercitar o que é ser professor e com esse referencial a PG também deveria pensar nisso e criar situações, não aquelas de estágio docência, mas a PG ter disciplinas voltadas à didática do ensino, ao exercício da docência. [...] Nós temos recebido exímios pesquisadores, porém os alunos têm questionado a didática de ensino de alguns professores que estão entrando aí. São exímios pesquisadores, e ainda tem um outro 'porém': grande parte desses autores não querem saber do ensino na graduação, ele quer ficar atrelado à PG e à pesquisa. [...] Essa relação entre a Graduação e a PG deveria ser estendida oportunidades como a graduação dá aos alunos de executar e exercer a docência. A PG também deveria pensar na formação do futuro doutor, do mestre em dar aula. É uma lacuna que tem sido muito questionada.

O entrevistado E3 discorre a respeito da diferença entre ser aluno

⁵⁸ Salientamos a importância de que estudos posteriores tratem do “Estágio de Docência” e suas aproximações e/ou distanciamentos com relação à monitoria. Esclarecemos, ainda, que o “Estágio de Docência” é uma atividade prevista para mestrandos e doutorandos bolsistas da CAPES, a ser desenvolvida com alunos da graduação.

da PG e ser monitor: “*eu vejo o pós-graduando como uma pessoa pesquisadora, ele vai atrás de coisa nova*”. Já E1 menciona que o diálogo entre a graduação e a PG é quase inexistente: “*a PG é um outro mundo e é interessante porque o mesmo professor que dá aula na pós é o professor que dá aula na graduação, mas são necessidades diferentes, nem muito estímulo por parte da PG em relação à graduação e nem da graduação em relação a PG*”.

Dando sua contribuição, E5 também concorda que “*a relação formal não existe*”, a não ser pelo fato de que a monitoria contabiliza pontos para o acesso a PG. O entrevistado relata uma experiência vivenciada por ele, como monitor:

O que se fazia, por exemplo, nas sextas-feiras que nós preparávamos as aulas, a maioria dos professores que atendiam o departamento faziam parte da pós-graduação em química, então eu pedia que eles, na sexta-feira, um de cada vez, fosse lá e apresentasse para os monitores uma palestra sobre a linha de pesquisa deles. A proposta era justamente estar aproximando os monitores da pesquisa. Outra coisa que acontecia naquela época, por exemplo, não era raro que os professores quando tinham bolsas de iniciação científica sobrando, eles vinham perguntar para mim se tinha alguém para indicar. O aluno entrava na monitoria e sempre eles ficavam um ano e já os melhores acabavam conseguindo bolsa de iniciação científica. Nós indicávamos, ficávamos em contato com eles o tempo todo e identificávamos quem tinha mais condições, quem tinha mais desenvoltura em laboratório, então acaba indicando e eles vão, o caminho é bem esse, entra na monitoria depois acaba indo para a iniciação científica.

As restrições impostas pelas múltiplas facetas da vida acadêmica fazem parte do conjunto de obstáculos a serem questionados e superados na formação de professores. Entre essas restrições, destaca-se a hierarquia entre docente e estudante, entre professor e pesquisador, entre ensino e pesquisa, entre graduação e PG. Além de ser pretensiosa, compreendemos que essa hierarquia reforça uma desigualdade, um distanciamento baseado na dicotomia estrutural das relações de produção capitalista. Tal dicotomia impede o desnudamento da

complexidade da docência e deixa incompleta a qualificação dos docentes, tão importantes na sociedade contemporânea. O dualismo entre ensino e pesquisa limita a possibilidade de autonomia e senso crítico na ação dos professores.

4.4 ANÁLISE DA POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA MONITORIA NA UFSC: “JÁ QUE É ASSIM, PERMANECE ASSIM!”⁵⁹

Com base na Resolução nº 019/CEPE/1993, percebemos que não há qualquer indicação no texto que contemple os objetivos do “Programa de Monitoria da UFSC”. De acordo com a Resolução nº 012/CUn/2012, suspensa com base no art.4º, o referido Programa possui como objetivos principais:

- 1) Proporcionar uma formação acadêmica ampla e aprofundada ao aluno universitário;*
- 2) Despertar nos estudantes interesse pela carreira docente;*
- 3) Conferir maior interação entre o corpo docente e o corpo discente;*
- 4) Prestar auxílio a professores para o desenvolvimento de atividades técnico-didáticas;*
- 5) Dar suporte pedagógico aos estudantes da graduação com dificuldades, contribuindo com a redução dos índices de reprovação e de evasão e melhorando o desempenho acadêmico.*

Ao indagarmos aos entrevistados se conhecem o “Programa de Monitoria da UFSC”, dois (2) responderam que “sim”, porém, um deles explicou ter tido contato a partir da leitura das Resoluções, realizada devido à sua participação na Comissão de Reelaboração da Nova Proposta de Monitoria, e sendo assim, conhecia o “Programa” de forma superficial; o outro entrevistado disse que conhecia o “Programa”, mas não concordava com alguns pontos da “nova resolução”, especificamente quanto ao item que “dá todo poder à PROGRAD”. Outros dois (2) entrevistados responderam “não” conhecer o “Programa” e os demais (dois entrevistados) declararam conhecê-lo superficialmente, sem aprofundamento, tendo em vista a recente participação na Comissão que visa propor uma nova Resolução para o

⁵⁹ Frase utilizada por EA2 durante a de entrevista ao referir-se à política de implementação da monitoria na UFSC.

“Programa de Monitoria”.

Acerca da (in) existência de um “Programa de Monitoria” na UFSC, E4 mencionou:

Eu não sei se os monitores são supervisionados de algum modo por esse Programa de Monitoria. Mas eu preciso dizer que eu nunca recebi uma orientação institucional sobre como usar um monitor. Eu só soube, pelo que os técnicos do departamento me informaram, qual era o lugar e função do monitor, e ajustei a agenda de atividades deles a essa orientação. Mas não fiz isso a partir de uma orientação burocrático-legal, algo assim, racional-legal, burocrática, normativa. Foi um arranjo mais informal.

Por sua vez, E5 considerou importante a existência de um “Programa de Monitoria” ao explicitar: *“acho que é fundamental, toda universidade deveria ter um programa de monitoria. Auxilia bastante, oportuniza a chance de alunos encontrarem quem tire dúvidas além do professor, e ao mesmo tempo prepara alunos ao início da vida acadêmica”*. Para o entrevistado E3, é importante a aprovação de uma “nova resolução”, visto que:

Essa resolução que vai dar uma ordenação, vai dar um procedimento para vagas de monitoria. Eu acho que precisa realmente, não podemos ficar na cultura, no “já que é assim, permanece assim”. Eu acho que constantemente tem que ter uma avaliação, porque existe hoje um progresso muito grande em novas tecnologias, em novos cursos, novas ideias, e isso faz uma revolução muito grande e rápida dentro da universidade, aonde uma disciplina que talvez não precisasse e agora precise até de mais de um monitor enquanto outra, tradicionalmente, pode estar se perdendo no tempo e não se precisa mais de monitor.

Na opinião de E6, a proposta de uma “nova resolução” teve a preocupação de dar suporte, de estabelecer medidas de regulamentação e supervisão do Programa em geral, desde a Pró-Reitoria até o Departamento, a fim de que

[...] não se tenha mais situações do monitor que fica ganhando e não aparece, e assim como do monitor que vira quebra galho do professor e fica constrangido de alguma forma. [...] Eu acho que essas regulamentações, essas normas devem cuidar mais do geral, daquilo que é comum a todos, e deixar o específico para ser tratado à parte, sob pena também de engessarmos algumas situações.

4.4.1 Influência da monitoria na dinâmica pedagógica dos Centros de Ensino

Ao questionarmos acerca da influência do “Programa de Monitoria da UFSC” na dinâmica pedagógica dos Departamentos de ensino, as opiniões divergem. Para E1, há pouca influência e isto se dá em função da “*necessidade do aluno se manter na universidade, então ele procura uma bolsa*”, sendo que a “*regra é procurar um jeito de ganhar um dinheirinho extra*”.

O entrevistado E5 relata não conseguir enxergar a influência da monitoria na dinâmica pedagógica dos CE, considerando a dificuldade que alguns professores têm para “mudar a prática pedagógica” ou mesmo o desconhecimento sobre “o que é ser professor”:

Nós estamos em um ambiente que está cheio de professores e são todos de nível alto, foram selecionados e sabemos que são ‘orgulhosos’, então é difícil que eles mudem a prática pedagógica, é difícil encontrar pessoas que aceitem, que estejam dispostos a aprender novidades. Apesar que estamos sempre, como professor, buscando o novo, mas muitas vezes, na prática pedagógica, como a maior parte dos professores não tiveram pedagogia, na licenciatura, e os outros vieram e fizeram um bacharelado, fizeram engenharia, e acabaram virando professor, então não sabem o que é ser professor.

Conforme E5, o “Programa de Monitoria” acaba influenciando

quando “a pessoa (o professor) tem uma abertura para esse lado, acaba vendo e descobrindo que tem jeitos diferentes de ensinar”.

Na percepção de E2, a influência está expressa de uma forma mais direcionada à disciplina, visto que se considera que o Programa de Monitoria contribui para a formação do aluno, pois “enriquece, principalmente pela participação do aluno e o que se comenta é tu analisares o aluno como entra logo no início da monitoria e o conhecimento que ele sai, as contribuições, como ele se envolveu”.

Sobre as mudanças que estão sendo propostas a partir da Reelaboração da Proposta de Resolução para a Monitoria, o entrevistado E6 menciona as preocupações da Comissão:

A preocupação inicial, justamente, era essa de fazer algumas correções em falhas históricas que existiam na questão da bolsa de monitoria. Então tem um pouco da preocupação do monitor não virar simplesmente aquele indivíduo que fica cobrindo buracos do professor; garantir também que o monitor não fique sem o suporte do professor, sem esse respaldo. Ela (a resolução) tem essa preocupação de ao mesmo tempo que se tenha mecanismos de controle, de regulação para que o monitor não se transforme em um quebra galho, em um tapador de buraco, que a monitoria sirva também para a formação do próprio monitor para que ele esteja se aprofundando. Então significa que o professor tem uma responsabilidade com isso, e que também se tenha normas, que os próprios departamentos façam isso, ou seja, que hierarquicamente vai haver uma certa cobrança (E6).

Diante das falas dos entrevistados, concluímos que não existe, ainda, um “Programa de Monitoria” na UFSC, existem apenas Resoluções que servem de base legal para a distribuição das bolsas de monitoria. Percebemos que ainda não foi constituído um Programa que institua, acompanhe, avalie e implemente as demandas da avaliação do programa na correlação da monitoria com os critérios previstos na concessão das bolsas. Atualmente (2015), há uma proposta de Resolução em discussão, que pretende estabelecer a finalidade, os critérios de seleção e as atribuições normativas, mas não há uma concepção de “Programa de Monitoria” estabelecida na IES.

Entendemos que a monitoria, com a finalidade de “despertar” para a carreira docente, precisa reconhecer essa atividade num “Programa de Monitoria”, compreendendo-a como um meio de qualificar o ensino e a aprendizagem na graduação, com indicativos de valorização e diferenciação, sob pena de cooptação das condições de trabalho. Seria a monitoria um indicativo da precarização do trabalho docente? Podemos afirmar que a monitoria, na UFSC, visa disponibilizar auxiliares aos professores para diminuir ou tornar desnecessária a contratação de funcionários, embora isto não esteja previsto nas resoluções?

No próximo capítulo, transitaremos entre a empiria, a teoria e a literatura, buscando discutir acerca da monitoria e de suas implicações para a formação discente e docente, bem como refletir a respeito de elementos que poderiam fazer com que o processo de monitoria ganhasse outro patamar/*status* e que não se esgotasse na precarização do trabalho, na falta de funcionários, na redução do papel do monitor a mero auxiliar de laboratório ou secretário do professor, mas que compreendesse o monitor como sujeito mediador na relação ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO V – ENTRE A EMPIRIA, A TEORIA E A LITERATURA. MONITORIA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DISCENTE E DOCENTE

Conforme vimos anteriormente, no campo educacional brasileiro, a monitoria surge influenciada pelo método Lancaster. Segundo Neves (s/d), em Assembleia constituinte, o imperador Dom Pedro I, em 1823, declara a iniciativa de uma escola de ensino mútuo pela facilidade e pela precisão. O método visava à disseminação da educação, chegando a toda a população, principalmente às massas trabalhadoras, objetivando fundamentalmente a ordem social.

O programa de monitoria no ensino superior brasileiro foi instituído pela Lei nº 5.540/1968 e pelo Decreto nº 85.862/1981, que propunha a Reforma Universitária no Brasil, ainda no contexto de vigência da LDB nº 4024/1961. De acordo com o referido Decreto, em seu art. 41, afirma-se que *“universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina”*.

A monitoria no ensino superior pode ser caracterizada como incentivadora, especialmente para a formação de professores. As variadas atividades que ocorrem mediante a relação teoria e prática necessitam configurar-se em trabalhos acadêmicos estimuladores de múltiplos saberes ligados aos componentes curriculares, contribuindo para a formação crítica na graduação e na PG, e para aguçar, no formando, o interesse pela docência.

A docência na educação superior, em função das mudanças contextuais e das novas demandas colocadas para os professores, torna-se uma atividade, cada vez mais complexa e diversificada. A universidade enfrenta os desafios decorrentes de um cenário em que as agências formadoras não têm colocado como preocupação basilar a formação do docente para o ensino superior. A formação dos professores para esse nível de ensino ocorre, essencialmente, nos cursos de PG que, quase sempre, estão centrados na formação do pesquisador e não do docente.

A discussão sobre a relação universidade, escola e formação de professores é um tema recorrente na realidade educacional brasileira. Um dos registros desse debate encontra-se no livro organizado por Catani *et al* (1987), que socializa as discussões apresentadas no seminário *Dependência econômica e cultural, desenvolvimento nacional e formação de professores*, realizado na Universidade de São Paulo

(USP), em 1985. Essa discussão aconteceu em um contexto de redemocratização do país, momento em que houve a primeira eleição direta de governadores estaduais após o golpe militar de 1964 e em que vários intelectuais assumiram participação direta nos governos em diversos estados brasileiros. O objetivo do seminário foi promover um questionamento sobre a educação nacional, “buscando privilegiar sua dimensão social e política e definir os marcos gerais para a formação de professores” (CATANI et al, 1987, p. 07). Alguns diagnósticos ficaram evidentes naquele momento: a universidade havia relegado ao segundo plano a formação de professores; a universidade afastou-se da construção de uma nova escola; a desagregação do estado autoritário exigia repensar a sociedade, o Estado e a escola, o que propiciava o reencontro entre a universidade e a escola pública.

Passados 30 anos daquele seminário, podemos considerar que o diagnóstico apresentado mantém-se atual, pois a formação de professores continua relegada ao segundo plano na universidade e ainda há muitas divergências e hiatos nas relações entre a universidade e a escola pública. Por meio do “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (PIBID)⁶⁰, como uma política indutora, de iniciativa do governo federal, reconhece-se a necessidade de investimentos na formação de professores e de incentivo para que os cursos de licenciatura assumam um papel de protagonistas nesse processo, propondo o estreitamento das relações entre universidade e escola⁶¹.

⁶⁰ O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, por meio do PIBID se faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Pretende-se, com o programa, unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio (Disponível em <<http://mecsrv125.mec.gov.br>>; Acesso em abril de 2015).

⁶¹ Esclarecemos que a monitoria tem como objetivo despertar o interesse pela carreira docente no ensino superior, já o foco do PIBID é a iniciação à docência

Tal iniciativa convive com velhos problemas que ainda estão presentes na formação de professores, tais como as polêmicas relações entre formação específica e formação pedagógica nos cursos de licenciatura, entre ensino e pesquisa na universidade, além da difícil e necessária articulação entre teoria e prática.

Os estudos no campo da pedagogia universitária chamam a atenção para o fato de que a formação requerida para a docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento do conteúdo do exercício profissional ou acadêmico das áreas específicas, não havendo exigências legais de formação pedagógica. Isso contribui para perpetuar a crença de que, para ser bom professor, basta “dominar” o conteúdo. A docência, no entanto, é uma atividade complexa, permeada por tensões cotidianas que demandam uma preparação cuidadosa, considerando a multiplicidade de saberes que estão em jogo para que os professores atinjam um bom desempenho nesta importante tarefa formativa.

Em decorrência da falta de espaços institucionalizados e de uma política para a formação de professores para este nível de ensino, a formação para a docência na educação superior vem se dando na própria trajetória do docente no contexto universitário e nas experiências vividas em sala de aula.

Na formação inicial, pode ser identificada a realização de algumas disciplinas ou de estágios docentes na PG, o que não acontece, porém, em todos os casos. Nas instituições, a participação na construção do Projeto Político Pedagógico do curso e nos processos de avaliação institucional, a interação com os núcleos de apoio pedagógico e o envolvimento em programas de profissionalização docente são possibilidades de formação ou atualização didático-pedagógica, difusas e pouco estruturadas, que configuram um campo ainda não muito bem definido para a formação do professor da educação superior. Observa-se, assim, que não é dada legitimidade aos saberes pedagógicos na formação para a docência.

Neste capítulo, objetivamos refletir sobre a monitoria e sua relação com a formação docente e discente, percebendo a monitoria como uma atividade que visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Buscamos, também neste capítulo, apresentar uma reflexão sobre a formação de professores, partindo do princípio que esta formação, no Brasil, tanto para a educação básica como para o ensino superior, passou por diversos impasses e, orientada por múltiplas políticas de formação, enfrenta, ainda, muitos desafios na

contemporaneidade.

5.1 A MONITORIA COMO MEIO DE QUALIFICAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO

A aprendizagem no ensino superior é um processo progressivo de autonomia em relação aos conteúdos específicos de uma área do conhecimento e às suas interrelações com diferentes áreas de desenvolvimento profissional, participativo e de cidadania. No ensino superior, não raras vezes, a prática docente pressupõe que o estudante universitário já tenha adquirido maneiras de organizar seu processo de aprendizagem em percursos anteriores de escolarização.

Compreendemos que a aprendizagem ocorre em todos os momentos da vida humana, mas sabemos também que os conteúdos e conhecimentos escolares são, via de regra, delineados no espaço acadêmico, no âmbito da aula e em diferentes ambientes de aprendizagem; ou, em concepções mais estreitas, no comum espaço da sala de aula. No entanto, a aprendizagem é e requer um conjunto articulado de condições biológicas, psicológicas e sociais para que o sujeito possa motivar-se e interagir com suas experiências e assim ampliar as possibilidades de aprender e se desenvolver.

É importante dimensionar que a aprendizagem, no ensino superior, deveria propiciar uma sólida formação de perspectiva profissional e cidadã, capaz de articular teoria e prática em condições de responder às demandas sociais e particulares para o exercício das diferentes profissões. Neste sentido, e no conjunto dessas interações complexas que envolvem os sujeitos da aprendizagem e as condições do ensino, compartilhamos o entendimento de que a aprendizagem universitária pressupõe, por parte do aluno, aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica; iniciativa para buscar informações, relacioná-las, para conhecer diferentes autores que falam sobre determinado assunto, para compará-los, para analisar várias teorias e discutir a aplicação dessas teorias em situações reais, apontando as possíveis consequências para a população, do ponto de vista ambiental, ecológico, social, político e econômico (MASETTO, 2001, p. 87).

A especificidade e a complexidade da aprendizagem no ensino superior envolvem indagações mais amplas que a concepção básica de aprendizagem. Entrecruzam-se as abordagens do processo formativo, da

perspectiva curricular, da especificidade do curso e das opções teórico-metodológicas do curso ou instituição. E neste contexto, as atribuições dos professores configuram-se de diferentes formas, inclusive quando eles transmitem a sua síntese particular, não permitindo ao aluno construir significados nem desenvolver suas qualificações cognitivas complexas em situações de aprendizagem planejadas para essa finalidade (KUENZER, 2001).

De acordo com Laffin *et al* (2011), a monitoria, como uma atividade concebida para mediar processos de aprendizagem entre alunos, tem oportunizado um repensar de práticas pedagógicas no ensino superior, visto que o seu exercício tem proporcionado momentos de formação pela colaboração de diálogos democráticos na relação entre professor e aluno. É nesta perspectiva que compreendemos que é possível refletir sobre a prática docente e debatê-la, no coletivo, por meio da partilha de saberes.

Percebemos que o professor se constrói em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente, no seu espaço de trabalho, na interação com outros. Sendo assim, a monitoria pode ser entendida como diálogo que possibilita a compreensão do processo-produto do trabalho do professor – que é o ensino e a aprendizagem –, e apresenta indicadores de negociação sobre conteúdos, método e avaliação, num movimento pedagógico que mobiliza a discussão de concepções sobre o conhecimento, o qual propicia descobrir um conjunto de crenças e valores sobre a interação pedagógica.

Existem poucos estudos brasileiros disponíveis sobre monitoria, embora ela ocorra com frequência nas universidades (NATÁRIO; SANTOS, 2010). Entendemos que a monitoria possibilita aos alunos a criação de novos vínculos com a universidade, com o conhecimento e com as questões educacionais, proporcionando maior contato com professores, funcionários e, conseqüentemente, com os demais alunos-colegas.

Nesse sentido, Silva (2009) menciona que as relações professor-aluno e aluno-aluno em um ambiente cooperativo favorecem a interação social, indo ao encontro da essência do ser humano, que é um ser social. Consideramos que o envolvimento entre monitores e alunos, nas ações mediadas, cria um ambiente de aprendizagem e de construção de novos conhecimentos, de forma social e participativa, materializando, assim, aquilo que se denomina Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁶²,

⁶² Para Zanella (2001), Vigotsky caracterizou a ZDP como um espaço social de múltiplas trocas e de naturezas diversas: afetivas, cognitivas e sociais etc., sendo

de acordo com Vigotsky (1984).

Quanto à instrução escolar, a ênfase colocada por Vigotsky na importância do ensino sistematizado para o desenvolvimento humano decorreu do reconhecimento do papel e da relevância da escola para o avanço da sociedade, pois é *na* e *pela* apropriação dos conteúdos aí veiculados que o homem se constitui como sujeito consciente, crítico e agente da história. De fato, o “[...] processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola, a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas” (VIGOTSKY, 1984, p. 147).

Além disso, segundo Zanella (1994), a escola promove uma variedade de relações interpessoais cuja importância para o processo de formação está em auxiliar, em muito, o desenvolvimento das funções psicológicas caracteristicamente humanas, ou seja, aquelas que fazem uso da mediação da linguagem. Essas interações que o indivíduo estabelece com as pessoas que o cercam, seja na escola seja em outro ambiente, exercem papel fundamental no desenvolvimento humano, pois é a partir da internalização dos signos socialmente construídos que as funções intrapsicológicas se constituem, o que vem a ressaltar a gênese social da consciência humana defendida por Vigotsky.

Ainda recorrendo a Vigotsky (1984), este autor afirma que a organização do pensamento é favorecida na relação com o outro em função da formação da ZDP, que consiste na distância entre o que a pessoa já conhece e aquilo que ela poderá vir a conhecer a partir das relações interpessoais. O processo de construção ocorre em uma complexa rede, dinâmica e interativa, da qual participam três elementos essenciais: o aluno como sujeito do conhecimento, os conteúdos e os significados.

Em seus escritos, o autor ateu-se à análise das interações adulto \times criança e ao papel destas na promoção do desenvolvimento. Devido a essa ênfase, a maioria dos estudos na perspectiva vigotskyana que tratam da ZDP têm seguido esta orientação (TUDGE *apud* ZANELLA, 1994). Por outro lado, a interação de companheiros tem sido abordada com menor ênfase na literatura contemporânea, ainda que se tenha observado, nesta pesquisa também, uma semelhança com aquilo que ocorre na interação adulto \times criança: o pressuposto de que o companheiro mais experiente influencia, com seu ponto de vista, o menos experiente, levando-o a apropriar-se de conhecimentos de que

que os sujeitos ampliam suas possibilidades de atuação no contexto social.

antes não dispunha.

Nesse sentido, a concepção de Vigotsky acerca do desenvolvimento apresenta, segundo Tudge (*apud* ZANELLA, 1994), um nível relativamente teleológico, isto é, um fim específico, que consiste em levar o indivíduo menos experiente à apropriação, *na e pela* interação, dos conhecimentos que o indivíduo mais experiente tem. A finalidade da educação, sob esta ótica, parece ser a de fazer com que as gerações mais novas se apropriem do patamar cultural atingido até determinado momento histórico. A educação cumpre, na ótica vigotskyana, um duplo papel: permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social e, concomitantemente, promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores sobre o meio físico e social. Tais funções permitem ao indivíduo constituir-se como sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la.

Essa relativa teleologia na concepção vigotskyana, de acordo com Zanella (1994), diferencia-se, sobremaneira, do nível teleológico encontrado em outros autores que tratam da relação desenvolvimento/aprendizagem, pois não significa um fim específico e universal para o desenvolvimento humano. Implica, antes, uma compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento como processo de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos a partir das interações sociais. Entretanto, concebendo-se o homem como sujeito ativo, está implícita a noção de que a apropriação do conhecimento não se dá de forma passiva, visto que envolve transformação de conteúdos ensinados, propriedade esta que remete ao papel estruturante do sujeito. A apropriação ativa da cultura pelo sujeito é explicada, segundo Vigotsky (1984), pela transição das funções interpsicológicas em funções intrapsicológicas, a saber: tudo que existe para o indivíduo existiu, em um primeiro momento, entre indivíduos, isto é, no contexto das interações sociais. Ressalta-se, entretanto, que “longe de ser uma cópia do plano externo, o funcionamento interno resulta de uma apropriação das formas de ação, que é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito, quanto de ocorrências no contexto interativo” (GÓES, 1991, p. 18).

Outro aspecto a ser destacado na concepção de Vigotsky sobre a ZPD refere-se ao fato dela ser frequentemente entendida como algo interno, como particularidade dos sujeitos em interação. Assim, se desenvolvimento é, para este autor, um produto da ação recíproca da maturação do sistema nervoso central (maturação essa decorrente da interação do indivíduo no contexto social e histórico no qual se insere) e da história cultural, a ZPD caracteriza-se pelas funções psicológicas

superiores que se encontram em vias de se completarem, que se encontram próximas (de onde o termo “proximal”) de realizarem-se. Estas funções constituem, portanto, nova base para novas aprendizagens importantes para o momento histórico em que se vive e no qual se participa ativamente.

Buscando respaldo na teoria sócio-histórica, destacamos a atuação do monitor na ZDP do aluno e em relação ao professor, ou seja, o monitor, em espaço acadêmico, é considerado um mediador no processo de ensino-aprendizagem, capaz de mediar e intensificar a relação entre professor e aluno. Uma vez que é possível tentar localizar os antecedentes do *Panótico*, analisado por Foucault, nas estratégias iniciais da monitoria e na forma como veio sendo concebida e desenvolvida, supomos que Vigotsky (1896-1934), ao conceber e teorizar sobre a ZDP, não contava com um acúmulo de registros anteriores relacionados à ajuda entre quem sabe mais e quem sabe menos, via mediação ou pontos de interconexão, garantidos, entre tantas mediações, pelo processo monitorial. Percebemos que o monitor é um estudante inserido no processo de ensino-aprendizagem que se propõe a cooperar com a aprendizagem de seus colegas de curso, e que, no mesmo tempo em que ensina também aprende.

Com o intuito de ampliar a compreensão do conceito de cooperação, Sennett (2012) traz elementos que podem ser pertinentes a essa discussão. Neste sentido, para o autor

a cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço (SENNETT, 2012, p. 09).

De acordo com este autor, a habilidade de cooperar é um fenômeno que se inscreve no modo de se relacionar socialmente. Assim, podemos cooperar mesmo quando não temos consciência de tal ação. Se pensarmos em uma apresentação de dança, talvez fique mais fácil perceber como os dançarinos, o iluminador, o sonoplasta e os técnicos responsáveis pelo teatro cooperam entre si a fim de realizar um evento comum - a apresentação do espetáculo. No nosso caso específico,

podemos aplicar o mesmo raciocínio para a relação entre professor x monitor x alunos.

Por outro lado, nem sempre os modos de cooperação entre as pessoas se mostram de maneira tão evidente, tendo em vista que “as pessoas que batem papo em uma esquina ou bebem em um bar estão fofocando ou jogando conversa fora sem pensarem de maneira autorreferencial: ‘Estou cooperando’ esse ato vem envolto na experiência do prazer recíproco” (SENNETT, 2012, p. 16).

Com relação a esse aspecto, a “cooperação como uma habilidade” requer a “capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto, mas o processo é espinhoso, cheio de dificuldades e ambiguidades, e não raro leva a consequências destrutivas” (SENNETT, 2012, p.10). O estudo da cooperação desenvolve-se por uma série de estudos de situações concretas e por pesquisas antropológicas, sociológicas, históricas e políticas, dialogando com esses saberes no intuito de compreender a cooperação a partir de várias perspectivas.

O autor acredita que a receptividade aparece na prática. São apresentadas vantagens de uma cooperação complexa: sustenta o grupo social nos infortúnios e reviravoltas; ajuda indivíduos e grupos a apreender as consequências de seus atos, facilita a autocompreensão de cada um. A “cooperação intensa” exige habilidade, *techné*, a técnica de fazer algo bem feito. Para Sennett (2012), cooperar é realizar com destreza as “habilidades sociais” sérias, que são as chamadas “habilidades dialógicas”: “ouvir com atenção, agir com tato, encontrar pontos de convergência e gestão da discordância ou evitar a frustração em uma discussão difícil”.

No entendimento do mesmo autor, a ideia de uma cooperação dialógica, fundada na escuta do outro, criada de baixo para cima, vem colaborar com o que já é quase um truísmo entre os estudiosos das políticas públicas: a proposição de que cada vez mais as pessoas devam ser incluídas nos debates sobre a formulação e implantação das políticas públicas, por meio da criação de espaços e mecanismos que garantam e possibilitem seu envolvimento, esclarecimento e participação de forma ativa e em conjunto com seus semelhantes, para que cada vez mais as maiorias interfiram cooperativamente nos rumos das decisões sobre o planejamento e execução dos negócios e ações públicas que envolvam recursos públicos, impactos sociais, culturais, políticos e ambientais.

Em outro sentido, Sennett (2012) aborda a possibilidade de que pensemos na criação de políticas públicas que fortaleçam a cooperação dialógica entre as pessoas, em formas de participação que nos reabilitem como seres da cooperação, da escuta mútua, capazes de

inventar, na caótica convivência entre diferentes, novos modos de consertar, de reformar e, porque não, de reinventar a cooperação no âmbito das formulações, gestões e avaliações das políticas públicas, que poderiam ser ações menos dialéticas e mais dialógicas.

Neste aspecto, a monitoria não pode ser uma atividade improvisada. Segundo Lins (2007), por meio da monitoria é construída uma relação de cooperação entre o aluno e monitor e o professor que faz com que a monitoria, então, seja “uma atividade acadêmica de natureza complementar, na qual o aluno tem a oportunidade de desenvolver e ampliar os conhecimentos adquiridos na IES por meio do apoio ao docente na condução da disciplina” (LINS, 2007, p. 34). Neste sentido, o monitor participa de um processo de aprendizagem pela ação, em que, num primeiro momento, ele aprende, para depois ensinar, e novamente aprende ensinando. Desta forma, deve-se destacar que também os conteúdos das disciplinas passam a ser apreendidos com mais profundidade, pois, ao repassar ao aluno seus conhecimentos, o monitor se utiliza de novas metodologias e parte de suas perspectivas que, por se diferenciarem do processo de ensino do professor, já enriquecem e agregam novos conhecimentos ao aluno. Esta relação de troca com o docente incrementa o processo de assimilação do conteúdo que será apresentado pelo monitor ao discente, confirmando que a qualidade da monitoria é fundamental para o sucesso desse trabalho.

Laffin *et al* (2011) percebem que o monitor, ao desenvolver as atividades de monitoria, assume um duplo papel, pois, além de fazer a mediação entre os conteúdos que já domina e as demandas dos novos estudantes, ele também assume o lugar de quem aprende novas relações com o saber: “é na interação com o processo de explicar e de buscar novas alternativas junto ao professor orientador que o monitor interage e contribui com atividades de ensino ao mesmo tempo em que aprende” (LAFFIN *et al*, 2011, p. 41). Os autores ainda acrescentam que as atividades de ensino são de competência de quem ensina – professores –, e as atividades de aprendizagem ocorrem pelo comprometimento do estudante com a realização dos seus interesses e motivações. Cabe ressaltar que todos os ambientes de aprendizagem são mediados por crenças e valores sobre os objetos de estudo e conhecimento, os quais podem ser transformados, ampliados pelo aprofundamento crítico, e pelos recursos metodológicos efetivos e intencionalmente assumidos nos processos de ensino.

Em seus estudos sobre a monitoria, López; Narodowski (1999, p. 50) revelam que o método monitorial

se basa en la utilización de alumnos avanzados, denominados “monitores”, que enseñan a sus compañeros los conocimientos aprendidos con anterioridad. Solamente los monitores precisan (y se les está permitido) comunicarse con el maestro: un único enseñante de quien recibe tanto los conocimientos básicos a ser transmitidos a los otros niños como los preceptos fundamentales para la organización de la actividad escolar. De este modo, la organización escolar se conforma a semejanza de una estructura piramidal que posee al maestro en la cúspide y a los alumnos en la base, siendo los monitores, ubicados en la franja intermedia, los que llevan a cabo cotidianamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (LÓPEZ; NARODOWSKI, 1999, p. 50, grifo nosso).

Segundo Nunes (2007), a monitoria representa um espaço de formação para o monitor e para o próprio professor orientador, bem como uma ação que visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação, portanto, a monitoria deve ser pensada a partir do processo de ensino.

Diante desse quadro geral do ensino superior, é válido sustentar o interesse pela docência desde a graduação, por isso, a monitoria visa, principalmente, despertar o interesse pela carreira docente. Todavia, é preciso destacar alguns saberes ético-pedagógicos importantes nesse processo formativo, do ponto de vista dos docentes e dos monitores. Para os docentes, é importante promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares dos cursos que fazem parte dos projetos de monitoria para significar as aprendizagens construídas no decorrer da formação; perceber a responsabilidade com o ensino e a aprendizagem; assegurar a autonomia profissional, ratificando aos monitores bons exemplos de práticas docentes construtivas, reflexivas e interativas; estimular os outros alunos que não vivenciaram a monitoria, provocando diálogos pertinentes entre a turma e os docentes.

5.2 O PIBID, A MONITORIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Severino (2009), é desde a modernidade que a perspectiva de conhecimento veiculada na universidade assume uma ruptura com as tradicionais formas de perceber o conhecimento como transmissão da

verdade, coligada e sistematizada nos sistemas conceituais da metafísica e da teologia. Entretanto, ainda estamos longe de assumir uma posição mais consistente e sedimentada a respeito de tal relação. Não surpreende identificar que essa perspectiva conceitual é muito pouco tensionada nos espaços acadêmicos. No Brasil, ela fez parte da concepção universitária que se instalou na segunda metade do século XX, por conta de diferentes legislações.

De acordo com Cunha (2011), certamente a chamada Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5540/1968 foi precursora desse movimento. Instituinte a departamentalização, silenciou a organização em torno das carreiras e cursos – inclusive terminando com as cátedras – e articulou o corpo docente em torno de especialidades dos ramos das ciências. Esse formato tinha como pressuposto o favorecimento das atividades de investigação, e essas passaram a ser valorizadas como estruturantes da carreira docente. Para dar sustentação a esse modelo, houve intensos incentivos à PG *stricto sensu*, formando mestres e doutores, e essa formação se constituiu numa condição para a docência. Como pano de fundo da Reforma, estava a aspiração do governo militar de despolitizar a universidade e de torná-la um braço significativo no processo nacionalista de desenvolvimento econômico.

A abertura democrática mobilizou intensamente a sociedade civil e, por pressuposto, a universidade, que clamava por processos de participação amplos e universais. As teses para a Assembleia Nacional Constituinte de 1988 foram tecidas, em boa parte, nas bases intelectuais da universidade brasileira, que apostava em novos tempos e novas perspectivas para o país. Dessas teses fazia parte a defesa da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como base conceitual da universidade, que, vencedora, imprimiu esse conceito na Lei Constitucional. Cunha (2011) ressalta que, embora esse movimento tenha sido muito rico para a sociedade civil, e em especial, para a universidade, a maioria da comunidade que dava sustentação aos discursos não fazia uma reflexão conceitual mais aprofundada sobre seu significado. E permaneceu a perspectiva de maior incidência cultural, que centra na IES esse processo. Ou seja, se a universidade abriga atividades das três naturezas, está atendendo ao dispositivo constitucional.

A relação entre ensino e pesquisa certamente está a merecer maiores cuidados e aprofundamento conceitual. É certo que deve haver uma forte articulação entre ensinar/aprender e pesquisar. Como afirma Cury (2009), só se pode ensinar e aprender significativamente, fecundamente, quando está em pauta a experiência do processo de

construção do conhecimento.

Para construir essas pontes entre o pesquisar, o ensinar e o aprender, não obstante, requerem-se saberes próprios, que levem em conta o estudante, a cultura e as condições objetivas e contextuais da aprendizagem. A necessária reconfiguração do papel docente e discente e das práticas de ensinar e aprender tem feito emergir o campo da pedagogia universitária, debruçando-se sobre as práticas pedagógicas e de reorganização curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo.

O ensino com pesquisa, que materializaria a concepção de indissociabilidade centrada na aprendizagem, pressupõe um deslocamento da docência centrada no professor para a docência centrada no estudante. Romper com a perspectiva epistemológica tradicional constitui um processo exigente, que envolve reflexões e a apropriação teórica dos campos da docência, da aprendizagem e da avaliação. Essas, por sua vez, é que podem interferir na compreensão de currículos e práticas pedagógicas inovadoras, que aproximem as dimensões do ensino e da pesquisa. No contexto preponderante da carreira universitária, há poucos espaços para a construção desses saberes e um reconhecimento frágil da sua legitimidade. Continua-se, então, com a preponderância dos currículos tradicionais, tomando somente como retórica a propalada indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Nos anos 2000, as universidades brasileiras instituíram um novo programa chamado “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (PIBID), visando à qualidade do ensino de graduação e da aprendizagem ali promovidos. Nesse sentido, além de bolsas para alunos, introduziram-se novos saberes: despertar para a relevância do ensino e da formação de professores para o ensino; estimular professores a envolverem os estudantes de graduação no processo de ensino-aprendizagem; inserir a pesquisa e a extensão nesse contexto, constituindo-se uma tríade ensino \times pesquisa \times extensão.

O PIBID teve seu primeiro edital lançado pelo MEC, em dezembro de 2007, sendo compreendido como parte das ações do governo federal no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) e integrando-se ao conjunto de reformas iniciadas em 2001, com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002). Desde o início, o Programa apresentou-se com um duplo objetivo: por um lado, integrar-se a um conjunto de ações que visam à formação inicial e à permanência

na docência, junto aos estudantes de licenciaturas; e por outro, contribuir para a elevação dos processos de aprendizagem de alunos, em especial, de escolas que apresentam baixo IDEB, localizando-se, assim, no âmbito do PDE.

O PIBID, em sua atuação por meio de uma rede de parcerias e cooperação entre universidades e escolas, vem se constituindo como possibilidade de qualificação da formação inicial de docentes, já que, por meio das práticas desenvolvidas no programa, futuros professores têm a oportunidade de aprender em parceria com professores mais experientes e de compartilhar com eles seus conhecimentos pedagógicos. Além disso, contam com a parceria da universidade, que vai produzindo o acesso a novas ideias e a novos conhecimentos em cada área.

Para Ristoff e Bianchetti (2012), a boa receptividade de um Programa como o PIBID, por exemplo, desde o primeiro momento, prometia impactos positivos, não somente pelos eventuais resultados específicos esperados, como também pelo próprio processo de sua implantação. Por um lado, o PIBID possibilitou que, pela primeira vez na história do país, a CAPES concedesse, em um mesmo projeto, bolsas para alunos de doutorado, mestrado, professores de PG e graduação, estudantes de licenciatura e professores atuantes na escola, abrindo canais de comunicação historicamente fechados. Revelou, igualmente, a grande dificuldade de a universidade voltar-se para a escola pública e de dialogar com os responsáveis e gestores da Educação Básica.

As dificuldades observadas para cumprir as exigências da CAPES, da existência de um convênio de cooperação entre universidades, secretarias e escolas, são a demonstração emblemática do *apartheid* existente entre os diferentes níveis de ensino⁶³. Apesar dos

⁶³ De acordo com Ristoff e Bianchetti (2012) as interlocuções da pós-graduação com a educação básica caracterizam-se como (des) encontros históricos e que, no limite, vêm garantindo a manutenção do *apartheid* socioeducacional desde o Brasil Colônia. A primazia da opção pela educação das elites e a inexistência ou postergação de iniciativas voltadas à educação popular é uma marca dessa trajetória. Do descobrimento, até recentemente, sequer podemos falar em “sistema de educação”, no Brasil, se o entendemos como relação orgânica entre os diversos níveis de ensino, partindo do pré-escolar, passando pela Educação Básica, Educação Superior, incluindo a PG. Para os autores, no Brasil, desde os primórdios, optou-se por e foram mais eficazes as iniciativas para dar conta das necessidades educacionais daqueles que se encontravam no ápice da pirâmide social, do que daqueles que se situavam nos estratos intermediários e muito menos para o grande contingente que compõe a base da pirâmide. Somente em

altos investimentos que um programa desta natureza exige, buscando aproximar teoria e prática, possibilita ao licenciando oportunidades reais de estágio ao longo do seu curso, permitindo que ele conheça o seu futuro *locus* de atuação. Isto pode propiciar aos professores das licenciaturas um quadro mais preciso da realidade da escola e aos pesquisadores uma oportunidade de considerar novas pertinências na definição de suas linhas de pesquisa. É evidente que, por meio de um programa como o PIBID, não se pode pretender solucionar os inúmeros problemas da Educação Básica. É, no entanto, um importante sinalizador dos rumos que devem ser seguidos por professores das universidades, professores das escolas, alunos de graduação e PG, programas diversos e dirigentes dos vários níveis educacionais. De acordo com Fabris e Oliveira (2011, p. 09), “o projeto PIBID opera na criação das condições de possibilidades para a invenção de práticas pedagógicas que imprimam uma dimensão colaborativa”.

Conforme o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010⁶⁴ que dispõe sobre o PIBID, “o programa visa proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar”. Conforme a proposta, a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública promove a integração entre educação básica e educação superior. Outro objetivo do programa é tornar as escolas protagonistas nos processos formativos dos estudantes de licenciatura, instigando seus professores a serem conformadores dos futuros profissionais da educação.

O PIBID surge, assim, com o objetivo de abrir caminhos e permitir os primeiros passos em direção a um Programa de Valorização

anos mais recentes, particularmente a partir da redemocratização do país é que se percebem sinais cada vez mais concretos de preocupações com a materialização de um “sistema de educação”, com a dilatação do período obrigatório de escolaridade avançando inclusivamente na direção dos extremos (PG – Educação Básica), mas sem deixar de evidenciar que as prioridades que passam a ganhar contornos mais nítidos são, preponderantemente, do ápice para a base, exemplarmente representados pelo surgimento da CAPES, para a ES, na década de 1950 e apenas no início dos anos 2000 é que passa a haver uma preocupação com os estratos sociais/escolares inferiores, com a criação da Nova CAPES para a Educação Básica.

⁶⁴ DECRETO nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>>. Acesso em abril de 2015.

do Docente no Ensino Superior, no sentido de assegurar o aperfeiçoamento do corpo docente em suas orientações didático-metodológicas. Nesse aspecto particular, é importante lembrar o posicionamento do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), que considera a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão um princípio pedagógico fundamental ao processo formativo.

De acordo com o FORGRAD, atividades de extensão e de pesquisa são expedientes vitais ao processo de ensino-aprendizagem na graduação. Na argumentação do FORGRAD, é pertinente que se procure contextualizar a produção científica e o exercício profissional aos condicionantes da própria sociedade: “O ensino com a extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea, não uma extensão como aparição episódica, complementar, assistencialista, mas parte da essência do processo formativo” (FORGRAD, 2014, p. 27). Assim, o princípio da indissociabilidade, que associa ensino e pesquisa à extensão, estabelece o contexto social como pano de fundo de toda a aprendizagem.

Sobre isso, o FORGRAD considera a monitoria uma inserção pertinente à formação dos profissionais que se colocam no mercado de trabalho, visto que tende a contextualizar a produção científica e o exercício profissional aos condicionantes da própria sociedade.

O estímulo à docência é importante para os futuros profissionais da docência, para os formadores e para as instituições formadoras, tendo em vista a valorização da qualidade de seu quadro docente e das políticas de formação profissional. Nesse sentido, percebemos, por meio de Zeichner (1995), que a formação de professores passa pela análise de sua própria prática, de modo a provocar reflexão na ação e sobre a ação docente.

Para Dantas (2007), o processo formativo de professores refere-se a um conjunto de situações que, interligadas, configuram a profissão. Dependendo do contexto produtivo ou do desenvolvimento da sua aprendizagem, o professor vai tomando consciência de sua profissão. No entanto, o processo é complexo, visto que o sujeito que aprende precisa interagir social e historicamente, visando construir suas representações mentais mediante a construção de conceitos, possibilitando a aquisição de sentidos e, ao mesmo tempo, a aproximação dos significados/conceitos científicos adquiridos por meio de aprendizagens formais (VIGOTSKY, 1984).

A formação inicial para a docência representa o período de preparação formal do graduando em que poderá adquirir competências e

conhecimentos necessários ao desempenho da profissão. É o momento em que o aprendiz é preparado para compreender a profissão que irá exercer ou que já exerce na qualidade de leigo. A monitoria entra nesse processo como mais um elemento de formação desse profissional interessado em desempenhar a docência superior. Toda preparação recebida na formação inicial precisa ser acompanhada por profissionais, e o orientador, na monitoria, cumpre esse papel de mediador/incentivador da docência superior.

Segundo Ramalho e Nuñez (1998), a formação inicial do professor:

[...] tem uma importância extraordinária, no sentido de poder antecipar e contribuir para o desenvolvimento de uma evolução global da profissionalização, [...] entendida como um processo sócio-histórico, dirigida à preparação de um profissional com determinadas competências, saberes iniciais que lhe permitam continuar e/ou modificar seu grau de profissionalização, possibilitando saber construir/reconstruir sua própria profissão (RAMALHO; NUÑEZ, 1998, p. 54).

É importante destacar o fato de que o elemento diferenciador do PIBID em relação aos outros programas e às outras experiências desenvolvidas na IES é, exatamente, o fato dele se relacionar à formação inicial de docentes. Logo, a realidade da prática educativa deve ser o ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento de uma pedagogia universitária e de atividades curriculares redimensionadas na perspectiva de um trabalho articulado e coletivo em torno de um Projeto Pedagógico. A investigação deve permear esse processo, assim como as atividades ligadas à concepção de extensão; no entanto, essa investigação deve ter como referência a *praxis* docente, numa atitude cotidiana de busca de compreensão, de análise, de construção autônoma ou de (re) elaboração e interpretação da realidade, notadamente do processo de ensino-aprendizagem.

Desta maneira, a formação do professor em qualquer nível da educação deve ocorrer em um clima de pesquisa, de reflexão, de crítica como estratégias de aprendizagem e de construção da profissão (RAMALHO et al, 2004). Em atendimento a tal orientação, destacamos a importância de os alunos que se interessam pela docência serem envolvidos, desde cedo, em projetos de ensino (no caso, de monitoria)

que contribuam para o início de uma cultura formativa, voltada à docência na educação.

Percebe-se, assim, que a docência, tanto na educação básica como na educação superior, se constitui de fato, em uma profissão e, para que ela se consolide, é necessária uma formação específica, considerando que se exige do professor bem mais que o conhecimento de um conteúdo específico e aprender as questões pedagógicas na prática. A docência é uma atividade complexa, visto que envolve o conhecimento sobre a relação professor \times aluno, sobre questões metodológicas, planejamento, utilização de novas tecnologias no ensino e na avaliação. Inclui a necessidade de participação na elaboração do projeto pedagógico do curso, na revisão curricular, na articulação da disciplina com a totalidade do curso e com a realidade social e profissional, além da participação em processos avaliativos internos e externos.

Portanto, percebemos que o exercício da docência necessita superar uma concepção de ensino aliada à transmissão de conteúdos e uma concepção de aprendizagem reduzida à mera assimilação dos conteúdos curriculares. Ser professor exige saberes, conhecimentos, qualificações e habilidades que vêm ao encontro de uma formação específica. A ausência desses elementos resulta em uma prática pedagógica repetitiva, desmotivante e descontextualizada. Como mencionado por Freire (1997), o magistério se define pela relação entre sujeitos e, nesse sentido, não existe docência sem discência. Para o autor, a prática docente é exigente, metódica, crítica e ética. A docência, nessa compreensão, deve traduzir-se em um permanente fazer-se, um descobrir-se, um realizar-se. Em outras palavras, a atividade docente não pode limitar-se a técnicas de ensino, devendo constituir-se, sim, em uma prática reflexiva.

Nesse sentido, os desafios para quem pretende iniciar-se no mundo da docência são recortados por uma grande complexidade, expressa, sobretudo, no compromisso de investir em uma profissão que tem como desafio a melhoria da qualidade do ensino. E, como assinala Campos (2004), programas de monitoria, de iniciação à docência, pesquisa e extensão são importantes para formar profissionais que tenham competência e compromisso com a educação e que possam, em breve, assumir a responsabilidade com a educação, com a docência e com a aprendizagem.

De acordo com Carvalho e Quinteiro (2013) faz-se necessário que, com base no PIBID, se promova um debate interno à própria universidade sobre as condições para o estabelecimento de uma política de formação docente. Se o PIBID funcionar como uma soma de

subprojetos independentes que não se articulam entre si, pouco pode contribuir para mudar a realidade que se mantém intacta há décadas nos cursos de licenciatura: a supervalorização dos conhecimentos específicos em detrimento da discussão acerca dos princípios pedagógicos do trabalho docente.

5.3 MONITOR: UM SUBSTITUTO PRECARIZADO DE FUNCIONÁRIOS?

Marx (1985), no século XIX, ressaltou o quanto o trabalho humano tornou-se imprescindível à reprodução e à autovalorização do capital, às formas de intensificação e de extração da mais-valia lógica que, conforme Antunes (2000, p. 119), permanece inalterada na sociedade contemporânea, ainda que a classe trabalhadora esteja vivenciando a precarização do trabalho e o vertiginoso crescimento do desemprego estrutural, acompanhado do fenômeno da precarização e da exclusão social.

De acordo com Antunes (1999), ao longo do século XX, o binômio taylorismo/fordismo, caracterizado basicamente pela produção em massa, pelas unidades produtivas concentradas e verticalizadas, pelo controle rígido dos tempos e dos movimentos e pelo desenvolvimento fabril sob forte despotismo, começou a ser crescentemente substituído pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais o capitalismo monopolista do Japão, ou toyotismo, tornou-se um exemplo.

Embora os princípios da acumulação flexível ou toyotismo tenham adquirido supremacia, é possível observar, atualmente, que os modos de organização do trabalho fundamentados no taylorismo e no fordismo também convivem lado a lado com esse modelo de comportamento organizacional emergente. O fato é que o capitalismo, principalmente a partir da superautomação, da robótica, da informatização, da internet, entrou em um quadro crítico de complexidade, gerando profundas mudanças no interior do mundo do trabalho. Essa situação, decretada pelo progresso científico e tecnológico e pela crise inevitável do capitalismo, levou alguns autores (GORZ, 1993; OFFE, 1989; RIFKIN, 1996) a postularem o fim da classe operária e do mundo do trabalho. No entanto, em sentido contrário às teses que advogam o fim do trabalho e da classe trabalhadora, Antunes (1999) afirma que as novas conquistas tecnológicas, as exigências da mundialização/globalização e as formas

atuais de gestão empresarial parecem visar não mais à extensão do processo de industrialização, mas ao seu aprofundamento.

Nesse sentido, o capital pode diminuir o trabalho vivo, desempregar parcelas imensas da população e intensificar sua utilização, mas não pode, de modo algum, eliminá-lo, uma vez que a extinção do trabalho suporia “a destruição da própria economia de mercado, pela incapacidade de integralização do processo de acumulação de capital” (ANTUNES, 1999, p. 186). Essa análise que afirma não a eliminação, mas “as metamorfoses do mundo do trabalho”, evidencia a importância de investigar o modo como essas transformações afetam o movimento social e político dos trabalhadores.

Diante disso, a classe trabalhadora de diversos países vê ruir o acesso a bens considerados essenciais (alimentação, habitação, educação, saúde, segurança, justiça, entre outros) com a falência do *welfare state*. No Brasil, a situação agrava-se ainda mais, uma vez que, diferentemente do mundo europeu, essa política de governo/estado praticamente não teve expressão em nosso país. Por conseguinte, principalmente a partir da década de 1990, na conjuntura da globalização e das reformas neoliberais, com políticas deliberadas que diluem as fronteiras entre o público e o privado, os brasileiros experienciam, no campo do trabalho (bem como na educação, saúde, segurança e outros direitos que, em tese, seriam inalienáveis), o acirramento das privatizações, a reestruturação industrial, as terceirizações, o desemprego, a superexploração, o aumento do emprego informal e a fragilização do poder sindical.

Nesse contexto, de forma compatível com o ideário neoliberal, a ética individualista e a competitividade são reforçadas mediante a aquisição e o acúmulo de competências que supostamente garantam a empregabilidade em tempos de desemprego e de exclusão para a maioria.

A lógica do mérito e da competência difunde-se aceleradamente, sendo a competição uma prática bastante comum na condução de todo esse processo. Segundo Saviani (2003), o trabalhador, induzido a pensar que o seu sucesso resulta do sucesso da empresa, aumenta o seu empenho e a sua participação nas responsabilidades da organização e não percebe que, ao constituir mão de obra manipulável, é levado a trabalhar mais por muito menos, ou seja, por salários cada vez mais baixos, com perda de outros direitos. Esse modo de pensar, que surge a partir de procedimentos de formas de gestão que são denominadas “democráticas”, na realidade, corresponde às imposições reiteradas para ocultar as contradições existentes no sistema de produção capitalista,

para acirrar a competição interna e externa e para expropriar a subjetividade dos trabalhadores (ALVES, 2011) no decorrer do processo de produção.

A precarização e a proletarianização do trabalho docente têm sido temas de vários trabalhos e de pesquisas desde os anos 1990, com a proliferação das políticas educacionais de cunho neoliberal, que vêm afetando, até hoje, as condições de trabalho dos docentes, em particular, nas redes públicas de ensino. Os problemas ligados à precarização vêm de longa data e persistem de modo gradativo por meio das precárias condições de trabalho oferecidas aos docentes, das formas cada vez mais precarizadas de contratação e da ausência de recursos que possam amparar a prática pedagógica e sua organização, além da ausência de políticas públicas que contemplem a urgência de novos caminhos para a educação. Conforme Silva (2002, p.259):

Há alguns anos, algumas análises sociológicas mais críticas vêm apontando precisamente para um processo gradual de proletarianização da profissão docente, caracterizado não apenas por uma degradação dos níveis salariais, mas também por um crescente controle, desqualificação e intensificação de seu trabalho, sobretudo por intermédio da introdução de currículos e metodologias de orientação tecnicista.

Com a ampliação do ensino público, sobretudo na década de 1970, sua qualidade tem queda significativa, seja pelas condições econômicas, seja outras formas de precarizações que atentam contra uma educação inclusiva em sentido *lato*. A esses fatores, podemos adicionar as diversas intervenções de órgãos financeiros internacionais, como FMI, BID, Banco Mundial, que delineiam as políticas que orientam o ensino e a formação de seus respectivos profissionais.

Manifestando-se sobre o assunto, Hypólito e Vieira (2002) afirmam que estamos vivendo momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinada com os processos de reestruturação da própria sociedade, ambos de natureza neoliberal. São centrais nesse processo as reformas no ensino que priorizam a estabilidade econômica globalizante, alinhadas às políticas neoliberais. Assim, foi necessário pensar as práticas de ensino condicionadas às exigências de um novo modelo governamental, econômico e político. Ou seja, adaptar a instituição educativa a essa nova realidade. A instituição educativa

pública deve transformar-se em uma empresa que cumpra critérios de eficiência e ordens impostas pelo Estado, com características cada vez mais privatizantes. Essas e outras mudanças têm ocorrido de forma impactante sobre o trabalho do profissional docente. Neste sentido,

como se sabe, temos vivido momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado. Esses processos de reformas educativas e curriculares e a implantação de novas políticas para a organização do sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZU, 2009, p. 101).

Por conseguinte, podemos afirmar que a *praxis* neoliberal acaba não sendo favorável para o trabalho docente, levando os professores a um processo de desprofissionalização, uma vez que a referida *praxis* traz, com seus vários discursos, políticas de intensificação, achatamento salarial, proletarianização, perda de autonomia e precarização do trabalho docente.

Para se compreender melhor esse fenômeno da precarização docente, é necessária uma busca por informações que nos tragam detalhes das necessidades e do modo como a sociedade tem sido atendida em termos de escolarização, tendo como ponto de partida a segunda metade do século XX, momento em que as mudanças ocorreram de forma mais visível.

Enguita (1991) aponta que o trabalho docente é extremamente heterogêneo e chama a atenção para o fato de que a profissionalização, de maneira geral, não é o sinônimo de capacitação ou qualificação, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. De acordo com Odellius e Codo (2002), os educadores são trabalhadores inseridos em uma sociedade capitalista, que vendem sua força de trabalho, e o preço que custa o seu trabalho (salário e remuneração) deve ser igual ao preço que custa para a manutenção e

reprodução desta mesma força de trabalho.

Assim sendo, dos anos 1990 até os dias atuais, existe um novo modelo de educação em implementação, baseado nas políticas neoliberais. A educação passou a ser vista apenas como um produto, isto é, uma mercadoria, consumida pela sociedade, e não mais como um direito. Um aspecto importante das reformas neoliberais no Brasil é a preocupação com os indicadores, de aprovação, evasão, repetência, retenção etc, ganhando relevância frente à aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o trabalho docente está cada vez mais sendo controlado pelas políticas neoliberais, que vêm moldando a forma de ensinar para atender a estes indicadores. Os processos de reestruturação educativa, forjados a partir do novo contexto político-econômico e social brasileiro, marcado pelo conservadorismo das políticas neoliberais e a globalização da economia, auxiliaram a compor o novo contexto do trabalho docente (HYPOLITO; VIEIRA, 2002).

Tendo em vista que o Brasil, nas últimas décadas, vem sofrendo alterações e/ou modificações na área da educação no que concerne às mudanças causadas pelas reformas educacionais, concluímos que as discussões a respeito dos processos de flexibilização e precarização do trabalho docente estão passando por uma reestruturação. Nesta reestruturação, a figura dos monitores é um reflexo direto, sinalizando algo que se soma às descaracterizações daquilo que se poderia chamar de proposta pedagógica neste nível também: o predomínio de uma perspectiva pragmática, utilitária, instrumental a respeito da monitoria e do monitor, uma vez que, na maior parte das vezes, seja o processo, seja o próprio aluno-‘professor’, são implementados e utilizados, respectivamente, para suprir deficiências das IES em termos de trabalhadores de laboratórios e de mediadores de práticas pedagógicas.

Este aspecto da monitoria na IES, no nosso entender, implica impactos negativos na qualidade do ensino oferecido pela rede pública, contrariando o discurso governamental de maior investimento e de valorização da educação e de seus profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Possibilidades e limites da monitoria

A monitoria constitui uma modalidade de ensino-aprendizagem que atende às necessidades de formação universitária, uma vez que envolve o graduando, para além do seu curso formal, em atividades de organização, planejamento e execução do trabalho docente, em parceria com seus professores. Dessa forma, consiste em um trabalho pedagógico no qual o professor orienta e é assistido pelo monitor que, por demonstrar ter maiores qualificações (de conteúdo e técnicas) em determinada área do conhecimento, torna-se um mediador no processo de ensino-aprendizagem da turma com que estão trabalhando. Embora a monitoria desenvolva-se nos mais variados níveis de escolaridade, tem importância nos cursos de formação de professores por ser mais uma oportunidade de aprendizagem do exercício docente e da constituição da profissionalidade dessa docência.

O processo de docência, em função das mudanças contextuais e das novas demandas colocadas para os professores, torna-se uma atividade cada vez mais complexa e diversificada. A universidade enfrenta os desafios decorrentes de um cenário em que as agências formadoras não têm colocado como preocupação fundamental a formação do docente para o ensino superior e para outros níveis. A formação dos professores para esse nível de ensino ocorre, essencialmente, nos cursos de PG que, quase sempre, estão centrados na formação do pesquisador e não do docente, conforme cabalmente demonstrado pela literatura à qual tivemos acesso, bem como pelos depoimentos dos nossos entrevistados.

Nesse difícil emaranhado da formação para a docência no ensino superior, cabe destacar a relevância da iniciação à docência como uma das formas de desenvolver, desde cedo, em uma parcela dos alunos da graduação, o gosto pela atividade docente. Neste contexto, entendemos que o Programa de monitoria, juntamente com o PIBID na Educação Básica, apresenta-se como um importante espaço em que se podem conceber os alicerces iniciais de uma formação voltada à docência, de forma protagonista e qualificada.

O entendimento do que vem a ser qualidade na formação acadêmica reforça a necessidade de compreender o ensino como uma ação primordial da universidade, condição que impõe, para a sua implementação, a integração entre os diferentes setores que a formam, haja vista ser este um caminho privilegiado para materializar a qualidade e as qualificações acadêmicas.

A integração ensino, pesquisa e extensão é uma estratégia importante para materializar a qualidade da formação acadêmica. Para isso, a extensão e a pesquisa deveriam ser entendidas como princípios educativos e como inerentes ao ensino. Tendo em vista que o ensino é uma das atividades fim da universidade torna-se necessário reconhecer que a essência da relação de interdependência que se deseja para o ensino, a pesquisa e a extensão, na graduação, reside em pensar e implementar ações de pesquisa e de extensão como partes integrantes da formação dos estudantes em geral, o que implica envolvimento efetivo de todos os docentes com o ensino. Para isso, é necessário um diálogo interdisciplinar e educadores envolvidos com as questões da investigação e das necessidades da sociedade.

Nessa perspectiva, o que se pretende é que o aluno seja orientado para desenvolver ou aprimorar atitudes investigativas diante da realidade e para tornar-se consciente do seu papel de agente social, condições imprescindíveis ao seu desenvolvimento técnico, científico e cultural e à formação cidadã. O que não significa transferir para a PG toda a responsabilidade com a formação científica, mas reconhecer a graduação como etapa anterior e indispensável à PG e não meramente como uma ‘etapa’ a ser ultrapassada.

Há muitas dificuldades, ainda encontradas, nesse processo, no âmbito das instituições de ensino superior. Para superá-las, algumas reflexões surgem para debate, tais como: a) intensificação, de forma cada vez mais contundente, de uma cultura docente/acadêmica para elaboração de projetos de ensino que insiram a pesquisa e a extensão no cotidiano da ação docente, no processo de ensino-aprendizagem; b) efetivação de uma política de financiamento acadêmico para a melhoria do ensino de graduação; c) reconhecimento de que é fundamental que as atividades do monitor possibilitem o aprofundamento de seu conhecimento teórico-prático, bem como o desenvolvimento de ações que permitam uma formação inicial para a docência (planejamento, participação em aulas, orientação de colegas estudantes em atividades teóricas e práticas, discussão e elaboração de critérios para avaliação, desenvolvimento de pesquisas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, apresentação de trabalhos em encontros científicos) em conjunto com o professor.

Nesse contexto, não cabe expor o monitor a situações estranhas a esse processo de formação como, por exemplo, substituir o professor, avaliar os colegas estudantes, desenvolver pesquisas ou coleta de dados que não tenham relação de pertinência com a atividade docente proposta no projeto interdisciplinar, realizando atividades meramente mecânicas,

administrativas ou que não tenham articulação com a atividade docente.

Há, geralmente, normas explícitas quanto às funções do monitor, do professor orientador e, em algumas IES, do coordenador de monitoria no Departamento ou curso. No entanto, na prática, algumas vezes, acontecem certos desvios. Existem casos em que o monitor se torna apenas um simples “tarefeiro”, executando funções muito simples, como buscar diários, transcrever notas, receber trabalhos de alunos. Outras vezes, situações mais graves ocorrem, quando o professor orientador “acredita” que o monitor é seu empregado ou secretário, desconsiderando completamente sua função de formador daquele aluno. Ações como essas desvirtuam o sentido formativo da monitoria e apontam para o refluxo ou a secundarização da monitoria e para seu uso equivocado, para a falta de uma legislação que dê segurança sobre o quê e como fazer, seja por parte do professor, seja do monitor, seja da própria instituição. Posturas como essas são resquícios de um modelo de educação que hierarquiza e isola os sujeitos responsáveis pelo processo educativo, bem como fragmenta e descontextualiza as práticas sociais.

No contexto da UFSC, cabe perguntar: o que explica ou justifica o fato de não se contar com nenhuma Resolução a respeito da monitoria na instituição? O dado concreto evidenciado por meio da nossa pesquisa é o de que uma foi suspensa (Resolução nº 019/CEPE/1993) e a outra não foi implementada (Resolução nº 17/CUn/2012). Ficamos em um vazio, em um limbo acadêmico-pedagógico, institucional e legal em relação ao que pode e/ou deve e o que não é possível em termos de monitoria. E quando não há uma legislação nem suportes para balizar ações, cria-se o “reino da anomia”, das iniciativas individuais e do *laissez-faire*, onde “tudo e nada vale”!

No tocante à formação para o ensino, a monitoria deveria ser pensada para abarcar todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor orientador necessitaria envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos alunos e das aulas/disciplina. Evidentemente, como prescrito em algumas recomendações (em processo de elaboração) da IES, não cabe aos monitores substituir os professores. Os monitores são aprendizes. Ainda não adquiriram um nível de qualificação equivalente a de um professor. No entanto, tampouco isso significa uma escusa para deixá-los, como salientamos, executando apenas tarefas limitadas quanto ao teor formativo.

A monitoria representa, de um lado, um espaço de formação para o monitor e também para o próprio professor orientador; de outro, uma ação que visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de

graduação. Portanto, esse Programa reveste-se de grande importância para a formação dos futuros profissionais, visto que monitor é um aluno, e como tal, participa da cultura própria dos alunos, que tem diferenças com a dos professores. A interação do monitor com a formação dos alunos tende a favorecer a aprendizagem cooperativa, contribuindo para a formação de ambos. Esse processo de aprendizagem com os pares também é relevante para a dinâmica de organização da própria monitoria.

A parceria entre professor e monitor, na mediação da aprendizagem, possibilita o crescimento de ambos. Para o segundo, essa situação é especialmente proveitosa, pois tem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e vivenciar a prática docente, tendo a orientação e auxílio de um profissional experiente com quem pode discutir a própria atuação. Nesse sentido, Pessoa (2007) enfatiza que a monitoria propicia ao graduando a oportunidade de desenvolver o interesse pela carreira docente, porque ele convive com a prática diária do ensino, compartilha vivências pedagógicas que possibilitam a construção da sua identidade pessoal e profissional vinculada à docência. Sendo assim, a monitoria consolida “o aprender e o ensinar, por meio de trocas simultâneas de conhecimentos plurais” (PESSÔA, 2007, p. 9).

Entendemos que a monitoria constitui oportunidade de aprendizagem e de crescimento coletivo porque proporciona a vivência da concepção de professor reflexivo. Esse entendimento deriva-se da concepção de formação profissional proposta por Schön (2000), que compreende que o desempenho de um ofício é constituído por um saber-fazer teórico e prático que, por vezes, leva a pessoa a experimentar momentos de incerteza. A orientação de um formador pode auxiliar o iniciante a compreender sua profissão, o que exige reflexão e diálogo com a própria realidade.

Segundo Alarcão (2004, p. 44), a perspectiva do “professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa”. Compreender o papel do professor com base nessa perspectiva implica reconhecer que a ação docente está para além do ensino propriamente dito, mas precisa ser interpretada, avaliada, refletida, embasada teoricamente para que esses conhecimentos fundamentem a prática educativa.

Nesse sentido, vivenciar a ação docente conscientiza o monitor da necessidade de buscar respostas para as situações de ensino-aprendizagem que o desafiam, desenvolvendo sua ação profissional em

função da construção de um determinado modelo de educação e de sociedade. Para isso, o exercício docente requer conhecimentos e habilidades específicas, sendo influenciado por representações, imagens e concepções de mundo (re) construídas historicamente.

Para Ramalho et al (2004, p. 23), a ação profissional do professor se constrói à medida que ele assume

a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos (grifos dos autores).

Sendo assim, compreendemos que a monitoria é um Programa de grande importância para a melhoria da formação universitária. Seria de esperar que lhe fosse atribuído o devido valor, mediante políticas educacionais e institucionais efetivas, que garantam a sustentabilidade e a equivalência com outros programas direcionados a graduandos, como é o caso do PIBIC, por exemplo.

Necessita-se, por outro lado, de pesquisas nas IES que analisem o impacto da monitoria na formação dos monitores e na qualidade dos cursos de graduação. Mais do que iniciativas individuais de pesquisadores, tais investigações deveriam fazer parte das políticas institucionais, recebendo, inclusive, apoio financeiro das IES para sua concretização. Em síntese, o papel formativo da monitoria precisa ser expandido, abrangendo uma inserção do monitor em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica.

A pesquisa, a literatura e a empiria a respeito do Programa de monitoria evidenciam que, muito mais do que um simples “tarefeiro”, o monitor pode ser visto como participante ativo do processo ensino-aprendizagem, em que desempenha uma função educativa catalisadora na produção e veiculação do conhecimento, como pudemos observar em alguns depoimentos. Predominam as indicações a respeito de que o Programa de Monitoria da UFSC precisa ser reformulado, a fim de que os objetivos executados possam vir ao encontro do que está prescrito, embora o prescrito esteja em fase de construção. Os responsáveis pela monitoria, com a finalidade de “despertar” para a carreira docente,

precisam reconhecer que essa atividade necessita ser (re) fundada, com indicativos de valorização e diferenciação, sob pena de mais uma das opções para a melhoria e valorização da atividade docente perder sua efetividade de todo, pois em parte já está descaracterizada. O atual estágio da monitoria na UFSC está a demandar o protagonismo dos seus responsáveis.

Para finalizar, destacamos que, por ter participado da monitoria na condição de estudante de Pedagogia, apresentávamos, inicialmente, apenas um conhecimento parcial sobre este meio de formação. Esta experiência colocou-nos uma lente de aumento em todo o processo da monitoria e, por meio do contato com a temática, tanto com a literatura quanto com as entrevistas efetuadas, foi possível o rompimento desse conhecimento parcial e de senso comum e a compreensão de que o Programa está situado em uma teia, em uma espiral muito mais complexa, relativa ao processo ensino-aprendizagem, bem como às IES e ao contexto em que estas estão inseridas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ALARCÃO, Isabel de. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade*. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2001, n.113, pp. 51-64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2015.

ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, 1997. Disponível em: <[file:///C:/Users/Greicy/Downloads/30631-118755-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Greicy/Downloads/30631-118755-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em março de 2015.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX*: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino mútuo no Brasil (1808-

1827). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

BAZZO, Vera Lúcia. *Constituição da profissionalidade docente na educação superior*. UFRGS. 2007, 265f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10862/000601490.pdf>> Acesso em março de 2015.

BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BIANCHETTI, Lucídio; OLIVEIRA, Adriano de; SILVA, Evellyn Ledur da; TURNES, Luiza. A iniciação à pesquisa no Brasil: políticas de formação de jovens pesquisadores. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm> . Acesso em março de 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 85.862/81 – Legislação Informatizada. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85862-31-marco-1981-435495-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em março de 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em março de 2015.

BRASIL. Lei da Reforma Universitária. (Lei nº 5540/68). Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em março de 2015.

BRASIL. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em março de 2015.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Monitoria: a iniciação à docência. In: ABSIL, Wilhelmus Jacobus (Org.). *Pedagogia universitária: reflexões sobre a experiência docente na educação superior*. (Temas Pedagógicos, n. 12). Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2004.

CARVALHO, Diana Carvalho de; QUINTEIRO, Jucirema. A formação docente e o PIBID: dilemas e perspectivas em debate. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, jan./jun. 2013.

CATANI, Denice Bábara; et al. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

CUNHA, Luis Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/>> Acesso em março de 2015.

CUNHA JÚNIOR, Fernando Rezende. *Monitoria: uma possibilidade no ensino-aprendizagem no Ensino Médio*. PUC/SP. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2009.

CURY, Carlos J. *Entrevista concedida*. Projeto de Pesquisa Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente. São Leopoldo, RS: Ed. da Unisinos, 2009.

DANTAS, Otília Maria. *As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente*. Natal: PPGEd/UFRN, 2007.

EBY, Frederick. *História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais (séc. XVI – séc. XX)*. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1988.

ENGUITA, Mariano F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização*. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, 1991.

FABRIS, Elí Henn; OLIVEIRA, Sandra de. *Processos de Formação Docente na Relação Educação Básica e Ensino Superior: uma análise de blogs do PIBID-CAPE*. Apresentação em Congresso, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ROSA, Walquíria Miranda. O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

FIOD, Edna. *Escola e Trabalho: forças que resistem no tempo*. Florianópolis: Insular, 2008.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (FORGRAD). Plano Nacional de Graduação (PNG) – abril/2014: documento-síntese de uma trajetória histórica, 2014. Disponível em <http://www.unesc.net/portal/resources/428/arquivos/png_2004.pdf>. Acesso em abril de 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis,

Vozes, 1987.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro, Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobin & KRAMER, Sônia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. As Práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. *Póiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2. 2010. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14064>>. Acesso em maio de 2014.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GIOLO, Jaime. O ensino mútuo no Rio Grande do Sul. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos CEDES* – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1991.

GORZ, André. O declínio da relevância do trabalho e a ascensão de

valores pós-econômicos. *O Socialismo do Futuro - O Futuro do Trabalho*. Salvador: Instituto Pensar, n. 6, p. 25-31, 1993.

GUINDANI, Evandro Ricardo. *O processo de produção do conhecimento nos PPGs de Teologia: da institucionalização à inserção no sistema Capes*. UFSC. 2011, 273f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2011.

HOBSBAWM, Eric John. *A era do capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves, (Orgs.) *Trabalho Docente: Formação e Identidades*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

JESUS, Daniele Maria Oliveira de; et al. *Programas de monitorias: um estudo de caso em uma IFES*. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração. Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/pae/index.php/pca/article/view/222>>. Acesso em abril de 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz. (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: *Autores Associados*, HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf>. Acesso em março de 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em

fevereiro de 2013.

LAFFIN, Marcos et al. Monitoria: Atividade de Aprendizagem nos Fundamentos da Ciência Contábil. *Revista de Contabilidade da UFBA*, v. 5, n. 1, p. 38-53, jan/abril 2011. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/viewArticle/5487>> Acesso em março de 2015.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

LINS, Ana Maria Moura. O método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

LINS, Daniel. *Ser Monitor*. 2007. Disponível em <<http://www.mauriciodenassau.edu.br/artigo/exibir/cid/1/fid/1/aid/215>>. Acesso em abril de 2015.

LÓPEZ, Claudina; NARODOWSKI, Mariano. El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, Karl. *O Capital*. Capítulo XXIII, Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, M. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MASETTO, Marcos. Atividades Pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus. 2001.

MERCADO, Edna. Busca dos Fundamentos Teórico-Históricos do Processo da Monitoria. *Cadernos de METEP*. Maringá, UEM, a. 4, n. 3, p. 99 a 113, jan/dez. 1990.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONROE, Paul. *História da Educação*. 11. ed. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1976.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.

NATÁRIO, Elisete Gomes. *Programa de monitores para atuação no ensino superior: proposta de intervenção*. Campinas. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2001.

NATÁRIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Programa de monitores para o ensino superior. *Estudos de Psicologia*. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/07.pdf>>. Acesso em dezembro de 2014.

NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NEVES, Fátima Maria. *O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt02-3119--int.pdf>>. Acesso em março de 2015.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros (Org.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal: EDUFRN, 2007.

ODELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. Salário. In: CODO, Wanderley (Org.) *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis, Vozes, 2002.

OFFE, Claus. *Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEN, Arabela Campos. *A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.

PACHANE, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

PEREIRA, Giselia Antunes; COSTA, Nilza Maria Vilhena Nunes da. O Estudo de Caso: alternativa ou panaceia? In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2008.

GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, José Gimeno e GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PESSÔA, Jacira Magalhães. Programa de monitoria como prática de formação do professor-contador: percepções e identidade. In: Simpósio

Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre. *Anais eletrônicos...* Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos_simposio2007/188.pdf>. Acesso em março de 2015.

QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade e Educação Corporativa na formação de trabalhadores e políticas igualitárias. SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). *O Pragmatismo como fundamento das reformas educacionais no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran. (Org.) *Formação de professores*. Natal: EDUFRN, 1998.

RAMALHO, Betânia Leite et al. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

READINGS, Bill. *Universidade sem cultura?* 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002.

RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books, 1996.

RISTOFF, Dilvo Ilvo; BIANCHETTI, Lucídio. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. *Avaliação* (Campinas) [online]. 2012, vol.17, n.3, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772012000300010>. Acesso em abril de 2015.

SANTOS FILHO, Camilo. Universidade, Modernidade e Pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Silvia (Orgs.). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (Orgs.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: pra uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Do senso comum à consciência filosófica*. 13 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, v. 1, n. 1, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia-Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de Classes. In. LOMBARDI, José C. SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENNETT, Richard. *Juntos*. Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Entrevista concedida*. Projeto de Pesquisa Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima & EVANGELISTA, Olinda. *Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional*. Florianópolis, 2004. Mimeografado.

SILVA, Raul Valentim da; BRITO, Marcos Aires de. Melhorias no ensino de química na Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*. Ano VII, n.19, Brasília, 1987.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Leandro Rodrigues da. *Protagonismo juvenil por meio de monitoria na escola com uso das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino médio*. PUCSP. 2009, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 2009.

SILVA, Evellyn Ledur da. *A universidade e o ensino da pesquisa: o caso do PIBIC na UFSC*. 2012, 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação Pós-Crítica e Formação Docente. In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria Manuela Alves, (Org.) *Trabalho Docente: Formação e Identidades*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. Projeto Institucional do Pibid. São Leopoldo, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. *Manual de Monitoria e estágio*. Florianópolis, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Dispõe sobre o Programa de Monitoria do Ensino de Graduação da UFSC Resolução nº 19/CEPE/1993, de 22 de Abril de 1993. Disponível em <www.reitoria.ufsc.br/.../resolucao%20n%2019%20cepe%2093.doc>. Acesso em março de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Edital de

ratificação aos editais 002/PROGRAD/2013, 03/PROGRAD/2013 que dispõe sobre a solicitação de bolsas de monitoria de 01 de abril de 2013. Disponível em <<http://prograd.ufsc.br/files/2013/04/EDITAL-04-de-01-abril-BOLSA-MONITORIA-retifica-2-e-3.pdf>>. Acesso em abril de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Portaria nº 97, de 12 de março de 2013. Disponível em <<http://prograd.ufsc.br/files/2013/03/Portaria-97-prograd-2013-comissao-bolsas-monitoria.pdf>>. Acesso em abril de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Resolução Normativa nº 17/CUn de 10 de abril de 2012. *Regulamenta o Programa de Monitoria da Universidade Federal de Santa Catarina*. Disponível em <http://prograd.ufsc.br/files/2013/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o_monit%20ria.pdf>. Acesso em abril de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Minuta do Plano de desenvolvimento institucional (2015 a 2019). Disponível em <<http://dpgi.proplan.ufsc.br/files/2014/09/Minuta-PDI-2015-2019.pdf>>. Acesso em janeiro de 2015.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a08.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VILLELA, Heloisa. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

WARDE, Mirian Jorge. Síntese: políticas para o ensino superior – assaltos a uma instituição mal constituída. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., João dos Reis (Orgs.). *Políticas públicas para a Educação Superior*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em psicologia* [online]. vol.2, n.2, 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011>. Acesso em abril de 2015.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Vygotsky: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Editora UNIVALI, 2001.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: numa perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

ANEXOS

ANEXO A: RESOLUÇÃO N° 19/CEPE/1999



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
GABINETE DO REITOR
RESOLUÇÕES**

Em vigor

Resolução n° **019/CEPE/93** - 22 de Abril de 1993
Orgão Emissor : CEPE
Ementa : Programa de Monitoria, baseado na Lei n.º 5.540, de 28.11.1968 e no Decreto n.º 85.862, de 31.03.1981.
Texto da resolução:

RESOLUÇÃO N.º 19/CEPE/93, de 22 de Abril de 1993

Programa de Monitoria, baseado na Lei n.º 5.540, de 28.11.1968 e no Decreto n.º 85.862, de 31.03.1981.

A PROFESSORA NILCÉIA LEMOS PELANDRÉ, VICE-REITORA DA UFSC, no exercício da Presidência do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o que deliberou este Conselho, em Sessão realizada nesta data, **RESOLVE:**

Art. 1º - Regularizar o Programa de Monitoria, baseado na Lei n.º 5.540, de 28.11.1968 e no Decreto 85.862, de 31.03.1981

Art. 2º - A monitoria tem por finalidade despertar nos alunos interesse pela carreira docente, prestar auxílio a professores para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades técnico - didáticas,

bem como contribuir para a manutenção de um relacionamento pedagógico produtivo entre alunos e professores.

Art. 3º - O monitor exercerá suas funções em 12(doze) horas semanais durante um semestre, sendo permitida a recondução, a partir da avaliação de seu desempenho.

Art. 4º - O exercício da monitoria dará direito a uma bolsa mensal no valor fixado pelo órgão competente, não sendo permitida a acumulação desta com qualquer outra bolsa remunerada pela Universidade, ou órgão de fomento.

Art. 5º - A monitoria não gera vínculo empregatício com a Universidade, podendo o aluno, ou o Departamento, pedir a dispensa do exercício das funções de monitoria a qualquer tempo, mediante justificativa.

Art. 6º - O monitor poderá ter a sua atividade registrada como disciplina optativa, nos termos do parágrafo único do art. 4º da Resolução 18/CUn/90.

Art.7º - O monitor será selecionado através de processo simplificado realizado pelos Departamentos, respeitadas as seguinte diretrizes:

- a) – O(s) Professor(es) da disciplina será(ão) encarregado(s) de encaminhar ao departamento comunicação interna de seleção, confeccionar as provas, aplicá-las e apresenta o relatório de resultados finais à chefia do departamento;
- b) – As comunicações internas de seleção serão divulgadas pelo departamento;
- c) – Poderão candidatar-se os alunos que já tiverem concluído a disciplina e que tenham obtido nota final mínima 7,0;
- d) – Os candidatos serão classificados em ordem decrescente, considerando-se aprovados os que obtiverem a nota mínima 7,0;

Parágrafo Único – Em caso de vacância no mesmo semestre, será chamado o aluno seguinte na ordem de classificação.

Art. 8º - Para o cumprimento do disposto no artigo 1º, desta Resolução compete ao Monitor:

- a) – auxiliar o professor na orientação de alunos, na realização de

- trabalhos experimentais, bem como na preparação de material didático e experimental em laboratório e em classe;
- b)** – participar de atividades que propiciem o seu aprofundamento na disciplina, tais como: elaboração de monografias, revisão de textos e de resenhas bibliográficas, e outras correlatas;
- c)** – participar da elaboração do programa de atividades com o professor;
- d)** – elaborar o relatório semestral de monitoria, que deverá incluir uma auto - avaliação;

Parágrafo Único – O monitor não poderá, ainda que a título eventual, substituir o professor em sala de aula, exercer atividades administrativas estranhas ao plano de atividades, ministrar aulas ou corrigir provas.

- Art. 9º** - Compete ao professor orientador:
- a)** – elaborar o plano de atividades de supervisão e orientação do monitor;
- b)** – supervisionar todas as atividades exercidas pelo monitor;
- c)** – avaliar e atribuir a nota final ao monitor.

Parágrafo Único - Do plano de Atividades previstos na alínea "a" deverão constar os objetivos a serem alcançados, as atribuições do monitor, as metodologias a serem utilizadas, o cronograma de acompanhamento e os critérios de avaliação do desempenho.

- Art. 10º** - Compete ao Departamento:
- a)** – propor a CES/PREG o número de vagas de monitoria, através do seu plano Semestral de Trabalho, considerando o número de disciplinas, o número de alunos e turmas por disciplina;
- b)** – distribuir o número de vagas entre as disciplinas;
- c)** – divulgar as comunicações internas de seleção referentes à realização das provas com 10(dez) dias de antecedência da data de inscrição;
- d)** – designar os professores orientadores;
- e)** – providenciar o preenchimento dos formulários necessários à concessão de Bolsa de Monitoria;
- f)** – enviar toda a documentação, assinada pelos monitores, nas datas previstas, à Coordenadoria de Estágios/PREG;
- g)** – enviar à Coordenadoria de Estágios/PREG, até o dia 20 de cada mês a frequência do monitor;
- h)** – apreciar o Relatório das Atividades desenvolvidas pelo monitor;
- i)** – encaminhar o resultado da avaliação à CES/PREG;

j) – sugerir à CES/PREG alterações no Programa de Monitoria, sempre que indispensável para manutenção de sua qualidade.

Art. 11º - Compete à CES/PREG:

a) – constituir Comissão Específica para julgar os pedidos de Bolsa de Monitoria, com base nos elementos estabelecidos na alínea "a" do art. 9º.

b) – comunicar aos Departamentos até 30 dias antes do início do período de exercício da monitoria, o número de bolsas concedidas.

c) – promover avaliação do desempenho do Programa de Monitoria e o respectivo planejamento.


d) – emitir os certificados de monitoria após aprovação dos relatórios semestrais.

Art. 12º - Os casos omissos serão decididos pelo CEPE.

Art. 13º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Profa. Nilcéia Lemos Pelandré

ANEXO B: FOLDER DO 1º SEMINÁRIO INTERNO DE MONITORIA DA UFSC REALIZADO EM 1999.

<p>INFORMAÇÕES:</p> <p>➤ COORDENADORIA GERAL DE ESTÁGIOS Tel. 331-9296 ➤ a9718720@mbox.ced.ufsc.br</p> <p>PROMOÇÃO:</p> <p>CED/UFSC Pró-Reitoria de Graduação da UFSC</p> <p style="text-align: center;"><i>"Ainda que descrito frequentemente como um processo individual, a aprendizagem é também uma experiência social com vários companheiros".</i></p> <p style="text-align: center;">Petter-Clermom e Schuabauer-Leoni</p>	<div style="text-align: center;">  I Seminário Interno de Monitoria da UFSC </div> <p style="text-align: right; margin-top: 20px;">23 e 24 de novembro de 1999</p>	
---	---	--

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Refletir sobre as práticas da monitoria na UFSC * Resgatar os aspectos históricos do processo ensino-aprendizagem * Discutir e refletir sobre as funções e os objetivos do processo de monitoria * Socializar as diversas experiências de monitoria que estão ocorrendo na UFSC * Discutir o processo de monitoria como meio de formação de professores e pesquisadores. <p style="text-align: center;">PROGRAMAÇÃO</p> <p>Dia 23/11 - Manhã</p> <p>8:30h às 9:45h - <i>Exposição sobre o estado atual da Institucionalização da Monitoria na UFSC.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Prof. Léo Afonso Staudt. * Coordenador Geral de Estágio/PREG <p>10:00h às 12:00h - Palestra: <i>"Fundamentos históricos e teórico-metodológico da monitoria"</i></p> <p>* PALESTRANTE: Profa. Edna Aparecida Mercado. Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá/PR, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP e Professora Universitária da UNIFEQ</p>	<p style="text-align: center;">TARDE</p> <p>14:00h às 17:00 - <i>Discussão sobre as experiências de monitoria nos diferentes Centros da UFSC.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Sob responsabilidade de cada Centro. <p>Dia 24/11 - Manhã</p> <p>8:30h às 9:45h - <i>Socialização dos resultados das discussões ocorridas nos Centros.</i></p> <p>10:00h às 12:00h - Debate: <i>"A zona de desenvolvimento proximal e a aprendizagem entre pares: a monitoria como meio de qualificar o ensino e a aprendizagem na graduação".</i></p> <p>Debateadores: Profa. Silvia Zanatta da Ros, Profa. do CED/UFSC. Mestre em Educação e Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP e Andrea Zanella, Profa. no CPH/UFSC. Mestre em Psicologia da Educação e Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP.</p> <p style="text-align: center;">PÚBLICO-ALVO</p> <ul style="list-style-type: none"> * Professores e Monitores da UFSC e interessados. <p>LOCAL: Auditório da Reitoria</p>	<p style="text-align: center;">COMISSÃO ORGANIZADORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Célia Vendramini * Fabiana Gonçalves * Lucídio Bianchetti * Patrícia Vieira * Rosana Terezinha Ramos * Léo Afonso Staudt <p style="text-align: center;">COLABORADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Representantes dos Centros da UFSC <p>CED - Elisabeth Maria Trauer CDS - Angela Zuchetto CSE - Liane Zanella CCE - Dario Fred Page! CTC - a indicar CCS - a indicar CCB - Denise Nogueira Heidrich CFM - Eduardo Pinheiro CCA - Anne Lore Schroeder e Afonso Inácio Orth</p> <p style="text-align: center;">* SERÁ EMITIDO CERTIFICADO NO FINAL DO EVENTO</p>
--	---	--

ANEXO C: RESOLUÇÃO Nº 17/CUn/2012.

RESOLUÇÃO NORMATIVA N.º 17/CUn DE 10 DE ABRIL DE 2012 Regulamenta o Programa de Monitoria da Universidade Federal de Santa Catarina O PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal de Santa Catarina, no uso de suas atribuições e considerando que o programa de monitoria no âmbito dos cursos de graduação deve se ajustar ao que regulamenta o Art. 84 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.º 9.394/96 – DOU, 23 de dezembro de 1996) e o que deliberou este Conselho Universitário em sessão realizada nesta data, conforme Parecer n.º 08/CUn/2012, constante do Processo n.º 23080.043318/2011-07,

RESOLVE:

Art. 1.º Aprovar as normas que regulamentam o Programa de Monitoria da Universidade Federal de Santa Catarina vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG).

TÍTULO I: DA NATUREZA, DA CLASSIFICAÇÃO E DAS FINALIDADES

Art. 2.º Para os fins do disposto nesta Resolução Normativa considera-se: I - Monitor: aluno com destacado desempenho acadêmico selecionado para desempenhar atividades relacionadas ao ensino, devidamente previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Universidade, e condizentes com o seu grau de conhecimento junto à determinada disciplina. II - Monitoria: a atividade relacionada ao ensino que visa proporcionar auxílio à atuação dos docentes em tarefas ligadas com o processo de ensinoaprendizagem, despertando no monitor o interesse pela docência.

Art. 3.º As atividades de monitoria são de formação, sendo classificadas em duas categorias: I - Monitoria remunerada por bolsa; II - Monitoria não remunerada ou voluntária. Parágrafo único - A monitoria remunerada por bolsa não gera vínculo empregatício.

Art. 4.º O Programa de Monitoria da Universidade tem como principais objetivos: I - Proporcionar uma formação acadêmica ampla e aprofundada ao aluno universitário; II - Despertar nos alunos interesse pela carreira docente; III - Conferir maior interação entre o corpo docente e o corpo discente; IV - Prestar

auxílio a professores para o desenvolvimento de atividades técnico-didáticas; V - Dar suporte pedagógico aos alunos da graduação com dificuldades, contribuindo com a redução dos índices de reprovação e de evasão e melhorando o desempenho acadêmico.

Art. 5.º A atividade de monitoria não pode ser uma estratégia para compensar carências funcionais na Universidade.

TÍTULO II: DA ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE MONITORIA

CAPÍTULO I DOS MONITORES

Art. 6.º O monitor exercerá suas funções em 12(doze) horas semanais durante um semestre, sendo permitida a recondução por até 3 (três) semestres, desde que submetido a novo processo seletivo.

Art. 7.º Para participar do programa de monitoria, remunerada ou voluntária, o aluno deverá apresentar: I - Matrícula regular em curso de graduação da UFSC; II - Índice de Aproveitamento Acumulado (IAA) igual ou superior a seis; III - Aprovação na disciplina objeto da monitoria com nota mínima 7,0 (sete); IV - Nenhuma reprovação por FI (frequência insuficiente) nos dois semestres cursados imediatamente anteriores à solicitação ou no semestre anterior, para alunos de segundo semestre; V - Disponibilidade de tempo para exercer a referida atividade.

§1.º Alunos provenientes do Programa de Mobilidade Acadêmica da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) poderão candidatar-se ao programa de monitoria remunerada desde que o inciso II deste artigo seja satisfeito pelo índice de aproveitamento equivalente da instituição de origem.

§2.º Alunos que não realizaram a disciplina objeto da monitoria poderão candidatar-se como monitores desde que seu conhecimento na mesma seja comprovado e aprovado pelo departamento de ensino ou unidade universitária responsável pela disciplina, com o parecer encaminhado à PREG para homologação.

Art. 8.º Compete ao Monitor: I - Elaborar o programa de atividades em conjunto com o professor da disciplina objeto da monitoria; II - Auxiliar o professor na preparação de material didático e experimental; III - Auxiliar o professor na orientação de alunos e na realização de trabalhos experimentais; IV - Elaborar relatório semestral de atividades de acordo com o modelo oficial disponibilizado pela PREG.

§1.º O monitor não poderá, ainda que a título eventual, substituir o professor em sala de aula, exercer atividades administrativas não previstas no plano de atividades, ministrar aulas, supervisionar atividade de estágio, aplicar e avaliar verificações formais de aprendizagem.

§2.º O exercício das atividades de monitoria não poderá interferir nos horários das disciplinas nas quais o aluno estiver matriculado, nem em qualquer outra atividade necessária à sua formação acadêmica.

Art. 9.º O monitor poderá ter suas atividades interrompidas nas seguintes situações: I - Quando o monitor solicitar dispensa ao departamento de ensino ou unidade universitária; II - Quando o monitor não cumprir as atividades previstas no plano de trabalho; III - Quando o monitor se ausentar, sem justificativa, por 3 (três) vezes consecutivas das atividades programadas.

CAPÍTULO II: DOS ORIENTADORES

Art. 10. O Professor Orientador é o docente responsável pela disciplina pretendida para a atividade de monitoria.

Art. 11. Compete ao professor orientador de monitoria: I - Elaborar o plano de atividades de monitoria contendo as atribuições do monitor; II - Orientar o monitor quanto à metodologia a ser utilizada no atendimento aos alunos da respectiva disciplina; III - Supervisionar todas as atividades exercidas pelo monitor; IV - Definir, em conjunto com o monitor, o horário de monitoria visando garantir a efetiva realização das atividades e preservando o desempenho acadêmico do monitor; V - Orientar o monitor na elaboração do relatório de atividades de monitoria; VI - Avaliar e atribuir nota final ao monitor. Parágrafo único - É vedado ao professor orientador atribuir tarefas aos monitores que não estejam devidamente descritas no plano de atividades.

CAPÍTULO III: DAS BOLSAS DE MONITORIA CONCEDIDAS PELA UNIVERSIDADE

Art. 12. A Universidade pode conceder, para alunos da Instituição, bolsas de monitoria, cujos valores serão fixados pelo Conselho Universitário.

§ 1.º As despesas decorrentes da concessão de bolsa de monitoria só poderão ser autorizadas se houver prévia e suficiente dotação orçamentária.

§ 2.º Para fins de cálculo do pagamento da bolsa de monitoria, será considerada a frequência mensal do aluno, deduzindo-se os

dias de faltas não justificadas.

§ 3.º Alunos provenientes de intercâmbio ou programas de mobilidade acadêmica, exceto programa ANDIFES, poderão realizar apenas monitoria voluntária.

§ 4.º Alunos de cursos de educação a distância (EaD) poderão realizar monitoria voluntária ou remunerada pelo projeto do respectivo curso EaD.

Art. 13. As bolsas de monitoria a que se refere o artigo 12 serão distribuídas para os departamentos de ensino ou unidades universitárias mediante justificativa de demanda encaminhada pelo chefe de departamento ou pelo diretor da unidade universitária, com a concordância ou manifestação do(s) coordenador(es) do(s) curso(s) de graduação ao(s) qual(is) a disciplina está vinculada, observados os seguintes elementos: I - Articulação com o Projeto Pedagógico do Curso; II - Atuação do monitor no apoio pedagógico às disciplinas de graduação; III - Característica da disciplina de graduação envolvida: número de alunos e de turmas, índice de reprovação, índice de evasão e o caráter da disciplina, teórico ou prático.

Art. 14. O processo de distribuição a que se refere o artigo 13 será conduzido por comissão designada pelo Pró-Reitor de Ensino de Graduação para avaliar as demandas dos departamentos de ensino ou unidades universitárias da Universidade e apresentar sugestão de distribuição das bolsas para apreciação e homologação pela PREG. Parágrafo único - A comissão de que trata o caput deste artigo será composta: I - Pelo Diretor do Departamento de Integração Acadêmica e Profissional da PREG, ou equivalente, como presidente; II - Pelo Diretor do Departamento de Apoio Pedagógico e Avaliação da PREG ou equivalente; III - Pelos Diretores das unidades universitárias ou representantes por eles indicados; IV - Por um representante indicado pela Câmara de Ensino de Graduação (CEG); V - Por três representantes indicados pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Art. 15. A seleção de monitores para as bolsas concedidas pela universidade será efetuada pelo departamento de ensino no campus sede e pela unidade universitária nos demais campi por meio de processo simplificado considerando os seguintes aspectos: I - Grau de conhecimento do candidato na disciplina objeto da monitoria (nota de aprovação ou outra forma de avaliação); I - Desempenho acadêmico do candidato no curso

de graduação.

§1.º Os candidatos serão classificados em ordem decrescente e, em caso de vacância no mesmo semestre, será chamado o aluno seguinte na ordem de classificação.

§2.º Será indeferida a concessão de bolsa de monitoria para alunos que percebem outra bolsa concedida pela Universidade ou por outro órgão financiador.

TÍTULO III: DA AVALIAÇÃO DOS MONITORES

Art. 16. O monitor deverá encaminhar semestralmente, ao departamento de ensino ou unidade universitária, o relatório de atividades devidamente assinado pelo professor orientador.

§ 1.º O relatório semestral de atividades deve obedecer a modelo pré-definido pela PREG.

§ 2.º Por ocasião do desligamento antes do prazo previsto no termo de compromisso de monitoria, o monitor deverá entregar um relatório de atividades, conforme especificado no caput deste artigo.

Art. 17. Ao final de cada semestre letivo, os departamentos de ensino ou unidades universitárias devem registrar no sistema de monitoria (MONI) a avaliação dos monitores sob sua responsabilidade, conforme descrito no artigo 11 desta Resolução Normativa.

TÍTULO IV: DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E DAS COMPETÊNCIAS

Art. 18. O programa de monitoria da Universidade será gerenciado pela Pró- Reitoria de Ensino de Graduação, por meio do Departamento de Integração Acadêmica e Profissional/PREG ou equivalente, e pelos departamentos de ensino e unidades universitárias.

Art. 19. Compete ao departamento de ensino ou unidade universitária: I - Distribuir as cotas de bolsa de monitoria, conforme descrito no artigo 14, entre as disciplinas de sua responsabilidade, vetando-se disciplinas de estágio, de trabalho de conclusão de curso, de atividades complementares, optativas, ou com menos de 54 (cinquenta e quatro) horas/aula; II - Cadastrar no sistema de monitoria (MONI) as disciplinas contempladas com cota de bolsa; III - Divulgar o processo seletivo de monitor com, no mínimo, 10 (dez) dias de antecedência da data de inscrição; IV - Selecionar os monitores, tanto para as atividades remuneradas como voluntárias, para atenderem as disciplinas sob sua responsabilidade; V - Divulgar

o resultado do processo seletivo e cadastrar no sistema MONI os lunos contemplados com bolsa; VI - Providenciar o preenchimento e assinatura do termo de compromisso de monitoria, necessário à concessão das bolsas; VII - Encaminhar à PREG os termos de compromisso de monitoria, gerados pelo sistema MONI, até 45 (quarenta e cinco) dias após o início de cada semestre letivo; VIII - Controlar a frequência dos monitores; IX - Registrar no sistema MONI a rescisão dos contratos de monitoria finalizados antes da data prevista; X - Exigir a entrega semestral de relatório de atividades de monitoria, com avaliação do professor orientador para arquivamento; XI - Emitir certificado de participação no programa de monitoria remunerada através do sistema MONI, após aprovação de relatório de atividades. XII - Solicitar à PREG a confecção de certificado, através do sistema MONI, para monitores com relatórios de atividades aprovados.

§1.º O certificado, a que se refere o inciso XI, será emitido apenas para monitores que tenham cumprido pelo menos 60 (sessenta) dias ininterruptos de atividade remunerada, devidamente registrada no sistema de monitoria (MONI); §2.º Para períodos inferiores a 60 (sessenta) dias serão conferidas declarações de participação, emitidas pelos departamentos de ensino ou unidades universitárias; § 3.º Monitores voluntários podem solicitar declaração de participação aos departamentos de ensino ou unidades universitárias.

Art. 20. Compete à PREG: I - Constituir a comissão de distribuição de bolsas a que se refere o artigo 14 desta Resolução Normativa; II - Homologar a proposta de distribuição das bolsas encaminhada pela comissão a que se refere o inciso I. Art. 21. Compete ao departamento de Integração Acadêmica e Profissional/PREG ou equivalente: I - Aplicar as políticas de monitoria da Universidade definidas pelo Conselho Universitário; II - Coordenar as atividades de monitoria junto aos órgãos internos da Universidade; III - Administrar as bolsas de monitoria concedidas pela Universidade, observado o disposto nesta Resolução Normativa; IV - Cadastrar no sistema de monitoria o número de bolsas homologadas pela PREG para os departamentos de ensino e unidades universitárias; V - Gerenciar, atualizar e dar manutenção ao sistema de monitoria (MONI/UFSC).

TÍTULO V: DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. A atividade de monitoria poderá ser registrada como disciplina optativa ou como atividade complementar, atendendo ao que demanda o Projeto Pedagógico do Curso do aluno monitor.

Art. 23. Os cursos de graduação deverão adequar os seus projetos pedagógicos ao disposto nesta Resolução Normativa no prazo de cento e oitenta dias a contar da sua publicação no Boletim Oficial da Universidade.

Art. 24. Os casos omissos serão resolvidos pelo Departamento de Integração Acadêmica e Profissional/PREG ou equivalente.

Art. 25. Esta Resolução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação no Boletim Oficial da Universidade, ficando revogada a Resolução n.o 19/CEPE/93.

**ANEXO D: TABELA COMPARATIVA: Resolução nº 17/CUn/2012 x
Minuta Revisada de Nova Proposta de Resolução sobre Programa de
Monitoria de Graduação da UFSC.**

Resolução Antiga - RESOLUÇÃO NORMATIVA N.º 17/CUn DE 10 DE ABRIL DE 2012	Minuta Resolução Revisada
Art. 1.º Aprovar as normas que regulamentam o Programa de Monitoria da Universidade Federal de Santa Catarina vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG).	Art. 1.º Aprovar as normas que regulamentam o Programa de Monitoria de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).
TÍTULO I	
<p>Art. 2.º Para os fins do disposto nesta Resolução Normativa considera-se: I - Monitor: aluno com destacado desempenho acadêmico selecionado para desempenhar atividades relacionadas ao ensino, devidamente previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Universidade, e condizentes com o seu grau de conhecimento junto à determinada disciplina.</p> <p>II - Monitoria: a atividade relacionada ao ensino que visa proporcionar auxílio à atuação dos docentes em tarefas ligadas com o processo de ensino-aprendizagem, despertando no monitor o interesse pela docência.</p>	<p>Art. 2.º Para os fins do disposto nesta Resolução Normativa considera-se:</p> <p>I - Monitor: aluno com bom desempenho acadêmico selecionado para desempenhar atividades relacionadas ao ensino, devidamente previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Universidade, e condizentes com o seu grau de conhecimento junto à determinada disciplina;</p> <p>II - Monitoria: a atividade discente relacionada ao ensino que visa proporcionar auxílio à atuação dos docentes em tarefas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, despertando no monitor o interesse pela docência.</p>
Art. 3.º As atividades de monitoria são de formação,	Art. 3.º As atividades de monitoria são de formação, sendo

<p>sendo classificadas em duas categorias: I - Monitoria remunerada por bolsa; II - Monitoria não remunerada ou voluntária. Parágrafo único - A monitoria remunerada por bolsa não gera vínculo empregatício.</p>	<p>classificadas em duas categorias: I - Monitoria remunerada por bolsa; II - Monitoria não remunerada ou voluntária. Parágrafo único - A monitoria não gera vínculo empregatício.</p>
<p>Art. 4.º O Programa de Monitoria da Universidade tem como principais objetivos: I - Proporcionar uma formação acadêmica ampla e aprofundada ao aluno universitário; II - Despertar nos estudantes interesse pela carreira docente; III - Conferir maior interação entre o corpo docente e o corpo discente; IV - Prestar auxílio a professores para o desenvolvimento de atividades técnico-didáticas; V - Dar suporte pedagógico aos estudantes da graduação com dificuldades, contribuindo com a redução dos índices de reprovação e de evasão e melhorando o desempenho acadêmico.</p>	<p>Art. 4.º O Programa de Monitoria da Universidade tem como principais objetivos: I – Proporcionar aos discentes da instituição oportunidade de atuar no processo ensino-aprendizagem em disciplinas do curso, orientados e supervisionados pelos docentes das respectivas disciplinas; II - Proporcionar formação acadêmica ampla e aprofundada ao aluno; III - Despertar no aluno o interesse pela carreira docente; IV- Conferir maior interação entre o corpo docente e o corpo discente; V - Prestar auxílio a professores para o desenvolvimento de atividades técnico-didáticas; VI - Dar suporte pedagógico aos estudantes da graduação com dificuldades, contribuindo com a redução dos índices de reprovação e de evasão e melhorando o desempenho acadêmico.</p>
<p>Art. 5.º A atividade de monitoria não pode ser uma estratégia para compensar carências funcionais na Universidade.</p>	<p>Art. 5.º A atividade de monitoria não pode ser uma estratégia para compensar carências funcionais na Universidade.</p>
<p style="text-align: center;">CAPÍTULO I DOS MONITORES</p>	
<p>Art. 6.º O monitor exercerá suas funções em 12(doze) horas</p>	<p>Art. 6.º O monitor exercerá suas funções em 12 (doze) horas</p>

<p>semanais durante um semestre, sendo permitida a recondução por até 3 (três) semestres, desde que submetido a novo processo seletivo.</p>	<p>semanais durante um semestre após ter sido aprovado em processo seletivo.</p> <p>§1.º A recondução do monitor na mesma disciplina poderá ocorrer sem processo seletivo por no máximo dois semestres consecutivos mediante justificativa do professor orientador.</p> <p>§2.º O aluno poderá exercer a função de monitor por no máximo 4 semestres.</p>
<p>Art. 7.º Para participar do programa de monitoria, remunerada ou voluntária, o aluno deverá apresentar:</p> <p>I - Matrícula regular em curso de graduação da UFSC;</p> <p>II - Índice de Aproveitamento Acumulado (IAA) igual ou superior a seis; I</p> <p>III - Aprovação na disciplina objeto da monitoria com nota mínima 7,0 (sete);</p> <p>IV - Nenhuma reprovação por FI (frequência insuficiente) nos dois semestres cursados imediatamente anteriores à solicitação ou no semestre anterior, para estudantes de segundo semestre;</p> <p>V - Disponibilidade de tempo para exercer a referida atividade.</p> <p>§1.º Estudantes provenientes do Programa de Mobilidade Acadêmica da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) poderão</p>	<p>Art. 7.º Para participar do programa de monitoria, remunerada ou voluntária, o aluno deverá apresentar:</p> <p>I - Matrícula regular em curso de graduação da UFSC;</p> <p>II - Índice de Aproveitamento Acumulado (IAA) igual ou superior a seis;</p> <p>III - Aprovação na disciplina objeto da monitoria com nota mínima sete;</p> <p>IV - Nenhuma reprovação por FI (frequência insuficiente) nos dois semestres cursados imediatamente anteriores à solicitação ou no semestre anterior, para estudantes de segundo semestre;</p> <p>V - Disponibilidade de tempo para exercer a referida atividade.</p> <p>§1.º As disciplinas objetos da monitoria em que o rendimento máximo for menor que sete nos dois últimos semestres, poderão justificar a seleção de aluno com nota maior que seis.</p> <p>§2.º Estudantes provenientes do Programa de Mobilidade Acadêmica da Associação Nacional</p>

<p>candidatar-se ao programa de monitoria remunerada desde que o inciso II deste artigo seja satisfeito pelo índice de aproveitamento equivalente da instituição de origem.</p> <p>§2.º Estudantes que não realizaram a disciplina objeto da monitoria poderão candidatar-se como monitores desde que seu conhecimento na mesma seja comprovado e aprovado pelo departamento de ensino ou unidade universitária responsável pela disciplina, com o parecer encaminhado à PREG para homologação.</p>	<p>dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) poderão candidatar-se ao programa de monitoria remunerada desde que o inciso II deste artigo seja satisfeito pelo índice de aproveitamento equivalente da instituição de origem.</p> <p>§3.º Estudantes que não realizaram a disciplina objeto da monitoria poderão candidatar-se como monitores desde que seu conhecimento na mesma seja comprovado e aprovado pelo departamento de ensino ou unidade universitária responsável pela disciplina, com o parecer encaminhado à Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP) para homologação pela PROGRAD.</p> <p>§ 4º Monitores voluntários receberão o mesmo tratamento dispensado aos monitores bolsistas; exceto com relação ao pagamento da bolsa.</p> <p>§ 5º O certificado de conclusão de participação no Programa de Monitoria será emitido para monitores que tenham cumprido pelo menos 60 (sessenta) dias ininterruptos de atividade, devidamente registrada no Sistema Informatizado Específico, desde que não haja pendências do monitor no referido sistema.</p> <p>§6.º Para períodos inferiores a 60 (sessenta) dias, serão conferidas declarações de participação, emitidas pelos departamentos de</p>
---	--

	ensino ou unidades universitárias;
<p>Art. 8.º Compete ao Monitor:</p> <p>I - Elaborar o programa de atividades em conjunto com o professor da disciplina objeto da monitoria;</p> <p>II - Auxiliar o professor na preparação de material didático e experimental;</p> <p>III - Auxiliar o professor na orientação de estudantes e na realização de trabalhos experimentais;</p> <p>IV - Elaborar relatório semestral de atividades de acordo com o modelo oficial disponibilizado pela PREG.</p> <p>§1.º O monitor não poderá, ainda que a título eventual, substituir o professor em sala de aula, exercer atividades administrativas não previstas no plano de atividades, ministrar aulas, supervisionar atividade de estágio, aplicar e avaliar verificações formais de aprendizagem.</p> <p>§2.º O exercício das atividades de monitoria não poderá interferir nos horários das disciplinas nas quais o aluno estiver matriculado, nem em qualquer outra atividade necessária à sua formação acadêmica.</p>	<p>Art. 8.º Compete ao Monitor:</p> <p>I – Elaborar o programa e o cronograma de atividades dos planos de monitoria em conjunto com o professor da disciplina objeto da monitoria;</p> <p>II - Auxiliar o professor na preparação de material didático e experimental;</p> <p>III - Auxiliar o professor na orientação de estudantes e na realização de trabalhos pelos acadêmicos;</p> <p>IV - O monitor deverá preencher semestralmente o relatório de atividades devidamente aprovado pelo professor orientador em formulário disponibilizado pela CAAP/PROGRAD.</p> <p>§ 1.º Por ocasião do desligamento antes do prazo previsto no termo de compromisso de monitoria, o monitor deverá preencher um relatório de atividades, conforme especificado no caput deste artigo, dentro de um mês a partir da data do desligamento.</p> <p>§ 2.º O exercício das atividades de monitoria não poderá interferir nos horários das disciplinas nas quais o aluno estiver matriculado, nem em qualquer outra atividade necessária à sua formação acadêmica.</p>
Não tinha um Art. equivalente	<p>Art. 9.º Não é permitido ao monitor:</p> <p>I – Substituir o professor na sala de aula e avaliar da aprendizagem dos estudantes;</p> <p>II - Pesquisar, coletar de dados,</p>

	<p>realizar de experimentos e quaisquer outras atividades que não guardem relação com as atividades previstas no plano de ensino da disciplina objeto da monitoria;</p> <p>III – Exercer atividades meramente administrativas;</p> <p>IV- Receber bolsa de monitoria se o estudante perceber outra bolsa concedida pela Universidade ou por outro órgão financiador.</p>
<p>Art. 9.º O monitor poderá ter suas atividades interrompidas nas seguintes situações:</p> <p>I - Quando o monitor solicitar dispensa ao departamento de ensino ou unidade universitária;</p> <p>II - Quando o monitor não cumprir as atividades previstas no plano de trabalho;</p> <p>III - Quando o monitor se ausentar, sem justificativa, por 3 (três) vezes consecutivas das atividades programadas.</p>	<p>Art. 10º. O monitor poderá ter suas atividades interrompidas nas seguintes situações:</p> <p>I - Quando o monitor solicitar dispensa ao departamento de ensino ou unidade universitária;</p> <p>II - Quando o monitor não cumprir as atividades previstas no programa de trabalho;</p> <p>III - Quando o monitor se ausentar, sem justificativa, por 3 (três) vezes consecutivas das atividades programadas.</p>
CAPÍTULO II DOS ORIENTADORES	
<p>Art. 10. O Professor Orientador é o docente responsável pela disciplina pretendida para a atividade de monitoria.</p>	<p>Art. 11.O professor orientador é o docente responsável pela disciplina objeto da monitoria</p>
<p>Art. 11. Compete ao professor orientador de monitoria:</p> <p>I - Elaborar o plano de atividades de monitoria contendo as atribuições do monitor;</p> <p>II - Orientar o monitor quanto à metodologia a ser utilizada no atendimento aos estudantes da respectiva disciplina;</p>	<p>Art. 12. Compete ao professor orientador de monitoria:</p> <p>I - Elaborar o plano de monitoria contendo as atribuições do monitor;</p> <p>II- Elaborar o programa e o cronograma de atividades dos planos de monitoria em conjunto com o estudante selecionado como monitor na disciplina objeto da monitoria;</p>

<p>III - Supervisionar todas as atividades exercidas pelo monitor;</p> <p>IV - Definir, em conjunto com o monitor, o horário de monitoria visando garantir a efetiva realização das atividades e preservando o desempenho acadêmico do monitor;</p> <p>V - Orientar o monitor na elaboração do relatório de atividades de monitoria;</p> <p>VI - Avaliar e atribuir nota final ao monitor. Parágrafo único - É vedado ao professor orientador atribuir tarefas aos monitores que não estejam devidamente descritas no plano de atividades.</p>	<p>III - Orientar o monitor quanto à metodologia a ser utilizada no atendimento aos estudantes da respectiva disciplina;</p> <p>III - Supervisionar todas as atividades exercidas pelo monitor;</p> <p>IV - Controlar a frequência e os resultados das atividades do monitor com relação ao atendimento dispensado aos estudantes)</p> <p>V - Orientar o monitor na elaboração no relatório semestral de atividades de monitoria;</p> <p>VI - Avaliar o plano de monitoria e o desempenho do monitor nas atividades do(s) monitores(s) ao final de cada semestre letivo. Parágrafo único - É vedado ao professor orientador atribuir tarefas aos monitores que não estejam relacionadas no Art.8º.</p>
<p align="center">TÍTULO II DAS BOLSAS DE MONITORIA CONCEDIDAS PELA UNIVERSIDADE</p>	
<p>Art. 12. A Universidade pode conceder, para estudantes da Instituição, bolsas de monitoria, cujos valores serão fixados pelo Conselho Universitário.</p> <p>§ 1.º As despesas decorrentes da concessão de bolsa de monitoria só poderão ser autorizadas se houver prévia e suficiente dotação orçamentária.</p> <p>§ 2.º Para fins de cálculo do pagamento da bolsa de monitoria, será considerada a frequência mensal do aluno, deduzindo-se os dias de faltas</p>	<p>Art. 13. A Universidade pode conceder, para estudantes da Instituição, bolsas de monitoria, cujos valores serão fixados pelo Conselho Universitário.</p> <p>§ 1.º As despesas decorrentes da concessão de bolsa de monitoria só poderão ser autorizadas se houver prévia e suficiente dotação orçamentária.</p> <p>§ 2.º Para fins de cálculo do pagamento da bolsa de monitoria, será considerada a frequência mensal do aluno, deduzindo-se os dias de faltas não justificadas.</p> <p>§ 3.º Estudantes provenientes de</p>

<p>não justificadas.</p> <p>§ 3.º Estudantes provenientes de intercâmbio ou programas de mobilidade acadêmica, exceto programa ANDIFES, poderão realizar apenas monitoria voluntária. § 4.º Estudantes de cursos de educação a distância (EaD) poderão realizar monitoria voluntária ou remunerada pelo projeto do respectivo curso EaD.</p>	<p>intercâmbio ou programas de mobilidade acadêmica, exceto programa ANDIFES, poderão realizar apenas monitoria voluntária.</p>
<p>Art. 13. As bolsas de monitoria a que se refere o artigo 12 serão distribuídas para os departamentos de ensino ou unidades universitárias mediante justificativa de demanda encaminhada pelo chefe de departamento ou pelo diretor da unidade universitária, com a concordância ou manifestação do(s) coordenador(es) do(s) curso(s) de graduação ao(s) qual(is) a disciplina está vinculada, observados os seguintes elementos:</p> <p>I - Articulação com o Projeto Pedagógico do Curso;</p> <p>II - Atuação do monitor no apoio pedagógico às disciplinas de graduação;</p> <p>III - Característica da disciplina de graduação envolvida: número de estudantes e de turmas, índice de reprovação, índice de evasão e o caráter da disciplina, teórico ou prático.</p>	<p>Art. 14. As bolsas de monitoria a que se refere o Art. 13º. serão distribuídas para as disciplinas de graduação mediante processo classificatório anual.</p> <p>Parágrafo único – são vetadas de participar do processo classificatório anual de distribuição de bolsas de monitoria as disciplinas optativas, as oferecidas no último semestre letivo dos cursos, as disciplinas de Educação a Distância (EaD) e as disciplinas que apresentem pendências no Sistema Informatizado Específico referentes ao(s) semestre(s) anterior(es).</p>
<p>Art. 14. O processo de</p>	<p>Art. 15. Para a classificação e</p>

<p>distribuição a que se refere o artigo 13 será conduzido por comissão designada pelo Pró-Reitor de Ensino de Graduação para avaliar as demandas dos departamentos de ensino ou unidades universitárias da Universidade e apresentar sugestão de distribuição das bolsas para apreciação e homologação pela PREG. Parágrafo único - A comissão de que trata o <i>caput</i> deste artigo será composta: I - Pelo Diretor do Departamento de Integração Acadêmica e Profissional da PREG, ou equivalente, como presidente; II - Pelo Diretor do Departamento de Apoio Pedagógico e Avaliação da PREG ou equivalente; III - Pelos Diretores das unidades universitárias ou representantes por eles indicados; IV - Por um representante indicado pela Câmara de Ensino de Graduação (CEG); V - Por três representantes indicados pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE).</p>	<p>distribuição das cotas de bolsa de monitoria entre as Unidades de Ensino, será formada uma Comissão Central de Monitoria designada a cada dois anos pelo Pró-reitor de Graduação, com membros representantes das respectivas unidades, da Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico, da Câmara de Ensino e dos representantes discentes</p> <p>Parágrafo único: O presidente desta comissão, indicado pelo Pró-reitor de Graduação, poderá ser qualquer um dos membros participantes.</p>
<p>Incluído novo artigo.</p>	<p>Art. 16. Para a classificação e distribuição das bolsas da cota entre os departamentos de cada Unidade de ensino, será formada uma Comissão Interna de Monitoria designada a cada dois anos pelo Diretor da Unidade, composta por representantes dos departamentos, das coordenadorias de curso, do Conselho da Unidade e das</p>

	<p>representações discentes e aprovada pelo seu respectivo Conselho.</p> <p>Parágrafo único: O presidente desta comissão poderá ser qualquer um dos membros participantes.</p>
Incluído novo artigo.	<p>Art.17. Para a avaliação e classificação das disciplinas candidatas a receberem bolsa de monitoria, bem como para a distribuição de cotas de bolsas entre as Unidades de Ensino, as Comissões Internas e Central de Monitoria devem observar os seguintes critérios com relação à disciplina objeto da monitoria:</p> <p>I - Número de estudantes matriculados;</p> <p>II - Número de docentes;</p> <p>III- Número de turmas;</p> <p>IV - Carga horária teórica e prática;</p> <p>V - Porcentual de reprovação;</p> <p>VI - Porcentual de evasão;</p> <p>VII - Inovação na metodologia de ensino.</p> <p>§1.º O processo classificatório poderá ter o uso de critérios específicos para distribuição de bolsas desde que devidamente justificado.</p> <p>§2.º Em caso de não ocupação de vaga de monitoria em disciplina contemplada com bolsa, tal vaga poderá ser repassada para outra disciplina seguindo-se a ordem de classificação divulgada pela Comissão Interna.</p> <p>§3.º Para as disciplinas oferecidas por apenas um semestre letivo ao ano e classificadas como objeto de monitoria com bolsa, será</p>

	assegurada a oferta de bolsa, mesmo que esta tenha sido utilizada temporariamente por outra disciplina conforme parágrafo anterior.
<p>Art. 15. A seleção de monitores para as bolsas concedidas pela universidade será efetuada pelo departamento de ensino no <i>campus</i> sede e pela unidade universitária nos demais <i>campi</i> por meio de processo simplificado considerando os seguintes aspectos: I - Grau de conhecimento do candidato na disciplina objeto da monitoria (nota de aprovação ou outra forma de avaliação);</p> <p>II - Desempenho acadêmico do candidato no curso de graduação. §1.º Os candidatos serão classificados em ordem decrescente e, em caso de vacância no mesmo semestre, será chamado o aluno seguinte na ordem de classificação. §2.º Será indeferida a concessão de bolsa de monitoria para estudantes que percebem outra bolsa concedida pela Universidade ou por outro órgão financiador.</p>	Excluído artigo
<p>Art. 16. O monitor deverá encaminhar semestralmente, ao departamento de ensino ou unidade universitária, o relatório de atividades devidamente assinado pelo professor orientador. § 1.º O relatório semestral de atividades</p>	Excluído Artigo

<p>deve obedecer a modelo pré-definido pela PREG. § 2.º Por ocasião do desligamento antes do prazo previsto no termo de compromisso de monitoria, o monitor deverá entregar um relatório de atividades, conforme especificado no caput deste artigo.</p>	
<p>Art. 17. Ao final de cada semestre letivo, os departamentos de ensino ou unidades universitárias devem registrar no sistema de monitoria (MONI) a avaliação dos monitores sob sua responsabilidade, conforme descrito no artigo 11 desta Resolução Normativa.</p>	Excluído Artigo
<p>CAPÍTULO III DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E DAS COMPETÊNCIAS</p>	
<p>Art. 18. O programa de monitoria da Universidade será gerenciado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, por meio do Departamento de Integração Acadêmica e Profissional/PREG ou equivalente, e pelos departamentos de ensino e unidades universitárias.</p>	<p>Art. 18. O programa de monitoria da Universidade será gerenciado pela PROGRAD, por meio da CAAP ou equivalente. Parágrafo único: as ações relacionadas ao Programa de Monitoria de Graduação da UFSC deverão ocorrer pelo uso de Sistema Informatizado Específico.</p>
<p>Art. 19. Compete ao departamento de ensino ou unidade universitária: I - Distribuir as cotas de bolsa de monitoria, conforme descrito no artigo 14, entre as disciplinas de sua responsabilidade, vetando-se disciplinas de estágio, de trabalho de conclusão de curso,</p>	Excluído Artigo

<p>de atividades complementares, optativas, ou com menos de 54 (cinquenta e quatro) horas/aula; II - Cadastrar no sistema de monitoria (MONI) as disciplinas contempladas com cota de bolsa; III - Divulgar o processo seletivo de monitor com, no mínimo, 10 (dez) dias de antecedência da data de inscrição; IV - Selecionar os monitores, tanto para as atividades remuneradas como voluntárias, para atenderem as disciplinas sob sua responsabilidade; V - Divulgar o resultado do processo seletivo e cadastrar no sistema MONI os estudantes contemplados com bolsa; VI - Providenciar o preenchimento e assinatura do termo de compromisso de monitoria, necessário à concessão das bolsas; VII - Encaminhar à PREG os termos de compromisso de monitoria, gerados pelo sistema MONI, até 45 (quarenta e cinco) dias após o início de cada semestre letivo; VIII - Controlar a frequência dos monitores; IX - Registrar no sistema MONI a rescisão dos contratos de monitoria finalizados antes da data prevista; X - Exigir a entrega semestral de relatório de atividades de monitoria, com avaliação do professor orientador para arquivamento; XI - Emitir certificado de participação no programa de</p>	
---	--

<p>monitoria remunerada através do sistema MONI, após aprovação de relatório de atividades. XII - Solicitar à PREG a confecção de certificado, através do sistema MONI, para monitores com relatórios de atividades aprovados. §1.º O certificado, a que se refere o inciso XI, será emitido apenas para monitores que tenham cumprido pelo menos 60 (sessenta) dias ininterruptos de atividade remunerada, devidamente registrada no sistema de monitoria (MONI); §2.º Para períodos inferiores a 60 (sessenta) dias serão conferidas declarações de participação, emitidas pelos departamentos de ensino ou unidades universitárias; § 3.º Monitores voluntários podem solicitar declaração de participação aos departamentos de ensino ou unidades universitárias.</p>	
<p>Art. 20. Compete à PREG:</p> <p>I - Constituir a comissão de distribuição de bolsas a que se refere o artigo 14 desta Resolução Normativa;</p> <p>II - Homologar a proposta de distribuição das bolsas encaminhada pela comissão a que se refere o inciso I.</p>	<p>Art. 19. Compete à PROGRAD:</p> <p>I - Constituir a Comissão Central de Monitoria para distribuição das cotas de bolsas para as Unidades de ensino.</p> <p>II - Homologar a proposta de distribuição das cotas de bolsas encaminhada pela Comissão Central de Monitoria.</p> <p>III – Homologar os editais e cronogramas anuais dos Programas de Monitoria de Graduação.</p>
<p>Incluído Artigo</p>	<p>Art. 20. Compete à</p>

	<p>CAAP/PROGRAD ou equivalente:</p> <p>I - Aplicar a política de monitoria da Universidade definidas pelo Conselho Universitário;</p> <p>II - Coordenar as atividades de monitoria junto aos órgãos internos da Universidade;</p> <p>III - Divulgar edital e cronograma anual até 60 dias antes do final do semestre letivo anterior ao que se refere o Programa de Monitoria de Graduação.</p> <p>IV - Administrar as bolsas de monitoria concedidas pela Universidade;</p> <p>V- Acompanhar e avaliar a execução do Programa de Monitoria de Graduação;</p> <p>VI- Avaliar os processos de distribuição de bolsas;</p> <p>VII - Cadastrar em Sistema Informatizado Específico o número de bolsas homologadas pela PROGRAD para os departamentos de ensino e Unidades de ensino;</p> <p>VIII - Gerenciar, atualizar e dar manutenção ao Sistema Informatizado que atende ao Programa de Monitoria.</p>
Incluído Artigo	<p>Art. 21. Compete à Comissão Central de Monitoria:</p> <p>I – Acessorar a CAAP ou equivalente em assuntos relacionados ao Programa de Monitoria;</p> <p>Classificar e distribuir as cotas de bolsa de Monitoria entre as Unidades de ensino;</p> <p>II – Verificar anualmente os processos de distribuição das bolsas</p>

	efetuados pelas Comissões Internas;
Incluído Artigo	<p>Art.22. Compete às Comissões Internas de Monitoria:</p> <p>I – Classificar e distribuir anualmente as bolsas da cota da Unidade de ensino;</p> <p>II – Divulgar resultado do processo de distribuição das bolsas da cota da Unidade de ensino até dez dias antes do início do ano letivo.</p> <p>II – Verificar anualmente os relatórios semestrais de atividades dos monitores e dos orientadores constantes no Sistema Informatizado Específico;</p>
<p>Art. 21. Compete ao departamento de Integração Acadêmica e Profissional/PREG ou equivalente:</p> <p>I - Aplicar as políticas de monitoria da Universidade definidas pelo Conselho Universitário;</p> <p>II - Coordenar as atividades de monitoria junto aos órgãos internos da Universidade;</p> <p>III - Administrar as bolsas de monitoria concedidas pela Universidade, observado o disposto nesta Resolução Normativa;</p> <p>IV - Cadastrar no sistema de monitoria o número de bolsas homologadas pela PREG para os departamentos de ensino e unidades universitárias;</p> <p>V - Gerenciar, atualizar e dar manutenção ao sistema de monitoria (MONI/UFSC).</p>	<p>Art. 23. Compete ao departamento de ensino ou unidade universitária:</p> <p>I - Cadastrar no sistema informatizado específico as disciplinas contempladas com bolsa de monitoria até o quinto dia letivo de cada semestre;</p> <p>II - Divulgar o processo seletivo para monitor com prazo mínimo de sete dias para inscrição; III – Garantir que o processo seletivo para monitor seja simplificado e que considere minimamente ao que se refere no Art. 7º.</p> <p>IV - Divulgar a classificação em ordem decrescente dos estudantes aprovados pelos processos seletivos;</p> <p>V- Convocar o aluno seguinte na ordem de classificação do processo seletivo, em caso de vacância no mesmo semestre.</p> <p>VI - Exigir o preenchimento do termo de compromisso de monitoria gerado pelo sistema informatizado</p>

	<p>específico e o recolhimento das assinaturas necessários para o exercício da atividade de monitoria até 45 (quarenta e cinco) dias após o início de cada semestre letivo;</p> <p>VII – Ser responsável por manter os termos de compromisso de monitoria e apresentá-los quando solicitados,</p> <p>VIII – Registrar no sistema informatizado específico, até o dia 15 de cada mês, a frequência dos monitores relativa ao mês anterior;</p> <p>IX - Registrar no sistema informatizado específico as rescisões dos contratos de monitoria;</p>
TÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS	
Art. 22. A atividade de monitoria poderá ser registrada como disciplina optativa ou como atividade complementar, atendendo ao que demanda o Projeto Pedagógico do Curso do aluno monitor.	Excluído Artigo
Art. 23. Os cursos de graduação deverão adequar os seus projetos pedagógicos ao disposto nesta Resolução Normativa no prazo de cento e oitenta dias a contar da sua publicação no Boletim Oficial da Universidade.	Art. 24. Os cursos de graduação deverão adequar os seus projetos pedagógicos ao disposto nesta Resolução Normativa no prazo de cento e oitenta dias a contar da sua publicação no Boletim Oficial da Universidade.
Incluído Artigo	Art. 25. Os trabalhos de transição para adequação à esta resolução normativa serão orientados pela PROGRAD e terão o prazo de 180 dias a partir da data de sua publicação.

Incluído Artigo	Art. 26. Todas as divulgações decorrentes das atividades da Comissão Central de Monitoria ou da CAAP relativas à monitoria serão feitas mediante publicação na página eletrônica da CAAP ou equivalente;
Art. 24. Os casos omissos serão resolvidos pelo Departamento de Integração Acadêmica e Profissional/PREG ou equivalente.	Art.27. Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico/PROGRAD ou equivalente.
Art. 25. Esta Resolução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação no Boletim Oficial da Universidade, ficando revogada a Resolução n.o 19/CEPE/93.	Art. 28. Esta Resolução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação no Boletim Oficial da Universidade, ficando revogadas a Resolução n.º 19/CEPE/93 e a Resolução Normativa n.º 17/CUn/2012.

ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS- CEPSH**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a), a respeito do objetivo geral da pesquisa intitulada **“Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos da Monitoria. Um estudo de caso das licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina”** que é o de analisar o histórico e a fundamentação teórico-metodológica do processo da monitoria, visando apreender os desdobramentos da sua implementação para o processo de ensino-aprendizagem, no contexto das licenciaturas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa busca definir historicamente o conceito de Monitoria; investigar nos experimentos e nos registros clássicos que tratam da Monitoria a forma como esta estratégia foi implantada e sistematizada; identificar os dispositivos legais (leis, regulamentos, decretos e resoluções) que oficializam a implantação da Monitoria na UFSC, relacionando-os com os dispositivos similares de pesquisa e extensão; articular o processo da Monitoria (o clássico e o atualmente praticado) e as teorizações que o fundamentam; e analisar o “Programa de Monitoria de Graduação” em cursos de graduação da UFSC de cada área de ensino visando detectar a congruência entre o prescrito e o realizado.

Fui igualmente informado(a) que minha participação nesta pesquisa será realizada através de entrevista gravada. Estou também ciente:

- De que existem dois pesquisadores responsáveis por esta

investigação: a mestranda Greicy Steinbach, como pesquisadora principal, e o professor Dr. Lucídio Bianchetti, como orientador do projeto de pesquisa e pesquisador responsável;

- De que será garantido o direito de sigilo de meu nome sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, tal identidade será revelada, se assim o desejar;
- De que não existe nenhum risco potencial para mim;
- De que se eu tiver alguma dúvida em relação ao estudo como questões de procedimentos, riscos, benefícios ou qualquer pergunta, eu tenho direito de obter respostas;
- De que não há obrigatoriedade de participar desta investigação e mesmo depois de iniciada posso desistir sem ser penalizada de forma alguma;
- De que os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, a fim de proporcionar a compreensão acerca da na Monitoria na UFSC;
- De meu direito de acesso às informações coletadas e aos resultados obtidos;
- De minha responsabilidade em não falsear as informações e de meu compromisso com o sigilo das informações coletadas nesta investigação;
- Sendo minha participação totalmente voluntária, estou ciente de que durante ou após esta investigação, não terei direito a nenhum tipo de remuneração ou outros benefícios, bem como não terei nenhum tipo de despesas ou prejuízos de qualquer outra ordem.

Estando ciente, concordo em participar deste estudo.

Eu, _____, CPF _____ fui esclarecido(a)

sobre a pesquisa: **“Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos da Monitoria. Um estudo de caso das licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina”** e concordo em participar da realização da mesma.

Local e data

Assinatura

Assinatura do coordenador/orientador da pesquisa

Endereço e Telefone do Coordenador/Orientador da Pesquisa:

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti

Rua Elmo Kiseski nº 80 apto 201.

Bairro Trindade - Florianópolis, SC

CEP: 88036-040

Fones: (48) 91148237

Email: lucidiob@gmail.com

Assinatura da pesquisadora

Endereço e Telefone da pesquisadora:

Greicy Steinbach

Rua Tomaz Domingos da Silveira, nº 584.

Bairro São Sebastião – Palhoça, SC

CEP: 88136-000

Fone: (48) 32865989 e (48) 99783926

Email: greicysteinbach@hotmail.com

ANEXO F: ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa:

**A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR. UM ESTUDO
DE CASO NA UFSC.**

RESPONSÁVEL: Mestranda Greicy Steinbach.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti.

Esta entrevista é uma das estratégias escolhida para a coleta de dados da pesquisa acima referida, para a Dissertação de Mestrado de **Greicy Steinbach**, na Universidade Federal de Santa Catarina, na linha “Trabalho e Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação, sob orientação do prof. Dr. Lucídio Bianchetti.

Por meio desta, solicitamos sua colaboração no sentido de conceder esta entrevista, que, caso não se oponha, será gravada, por parte da mestranda.

Assumimos que sua privacidade será protegida. Suas respostas serão codificadas e, no caso de necessidade de destacar alguma fala, o nome não será revelado.

Desde já agradecemos sua colaboração.

OBS: Anotar horário de início da entrevista e perguntar se consente na gravação da mesma.

**Roteiro de entrevista para professores representantes dos
Centros de Ensino da UFSC na Comissão de Reelaboração de
Resolução sobre “Programa de Monitoria de Graduação da UFSC”,
conforme Portaria nº 205, de 14 de maio de 2013.**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO (opcional)

1) Nome:

EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

2) Formação:

Outro:

3) Foi bolsista de Monitoria? Como foi esta experiência?

4) Quanto tempo trabalha como professor? _____

5) Quanto tempo trabalha como professor universitário?

6) Em qual Centro está lotado?

7) Já orientou bolsistas de Monitoria na graduação?
Quanto tempo? _____

8) Em quais cursos e em quais departamentos?

Objetivo: Identificar a formação acadêmica, o tempo de experiência com a docência, e a orientação de monitoria por parte do/a professor/a que está sendo entrevistado/a.

FORMAS DE SELEÇÃO

9) Como são selecionados os monitores?

10) Quais são os critérios adotados para a seleção?

11) Como se dá a divisão das bolsas de monitoria entre os Centros de Ensino da UFSC?

Objetivo: Identificar as formas e os critérios de como são escolhidos os bolsistas de monitoria para as disciplinas e sua distribuição pelos Centros da UFSC.

ORIENTAÇÃO

12) Como definiria a Monitoria?

13) Como se dá o processo da Monitoria?

14) Como você define o monitor?

15) Quais são as funções/competências desempenhadas/necessárias

pelo/ao monitor?

16) Quais os desafios de orientar os monitores?

Objetivo: Compreender a definição de monitoria e avaliar a percepção do coordenador sobre o processo de orientação dos bolsistas de Monitoria.

EXPECTATIVAS E ACOMPANHAMENTO

17) Qual sua expectativa em relação ao aluno bolsista da Monitoria? Quais as principais contribuições da Monitoria na formação inicial do graduando?

18) Você conhece o ‘Programa de Monitoria da UFSC’?

19) Você percebe alguma influência do ‘Programa de Monitoria da UFSC’ na dinâmica pedagógica dos departamentos de ensino?

20) Como é feito o acompanhamento e a avaliação dos bolsistas?

Objetivo: Verificar as expectativas e as formas de acompanhamento dos bolsistas de monitoria e analisar a influência da monitoria na dinâmica dos Centros de Ensino da UFSC.

SUCESSO E FRACASSO

21) Quais são os motivos que levam os alunos a se candidatarem às bolsas de monitoria?

22) Na sua opinião, quais os fatores que levam os alunos a ter sucesso na monitoria?

23) E quais os fatores que levam os alunos à desistência da monitoria?

24) Para você, o que é “ser um bom monitor” e o que é “ser um monitor que deixa a desejar no desempenho de suas funções”?

Objetivo: Investigar os fatores que levam os alunos à Monitoria, à desistência ou ao sucesso dos bolsistas de monitoria.

FUNÇÃO DO PROFESSOR - ORIENTADOR

25) Que parâmetros são utilizados ou como é estabelecida a função do professor em relação aos bolsistas de monitoria e à disciplina desenvolvida: na seleção dos bolsistas; na definição do projeto; no acompanhamento/orientação dos bolsistas; na avaliação?

Objetivo: Identificar a função do professor em relação aos bolsistas de monitoria.

RELAÇÃO DA MONITORIA COM A GRADUAÇÃO E A PÓS-GRADUAÇÃO

26) Existe e se afirmativo, qual a relação da Monitoria com a graduação e a pós-graduação?

27) Você compreende a Monitoria como uma estratégia de suporte ao trabalho docente? Como isso acontece?

Objetivo: Verificar a percepção da coordenação referente à relação entre Monitoria, a graduação e a pós-graduação e ao processo ensino-aprendizagem.

ANÁLISE DA POLÍTICA

28) Como você analisa o 'Programa de Monitoria da UFSC'?

29) Você conhece os dispositivos legais norteadores da Monitoria na UFSC?

30) Quais as principais dificuldades para implementação da Monitoria na UFSC? E, se existem, a Coordenação tem articulado estratégias para superação destes obstáculos?

31) Que relação estabeleceria entre o processo de Monitoria e o de Iniciação Científica?

32) Gostaria de fazer mais algum comentário?

Objetivo: Pesquisar como os coordenadores avaliam a política de implementação da Monitoria na UFSC e a relação desta com o PIBIC.